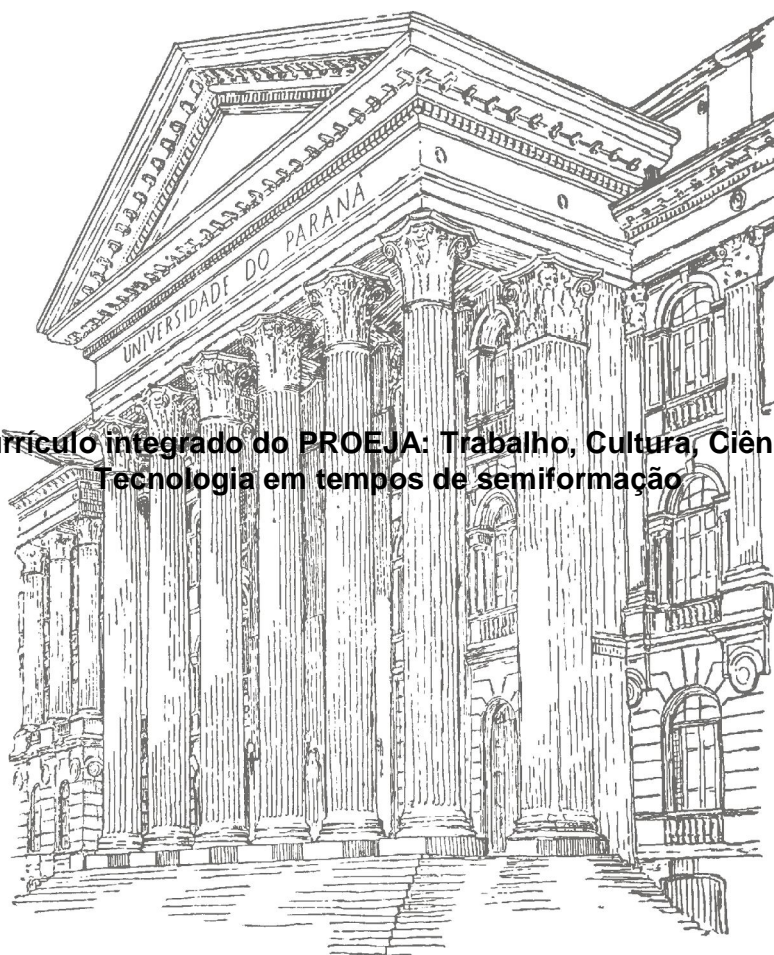


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e
Tecnologia em tempos de semiformação**



**CURITIBA
2010**

ELOISE MEDICE COLONTONIO

**O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e
Tecnologia em tempos de semiformação**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração em Educação, Cultura e Tecnologia. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra Monica Ribeiro da Silva.

**CURITIBA
2010**

Colontonio, Eloise Medice
C719 O currículo integrado do PROEJA : trabalho, cultura, ciência
e tecnologia em tempos de semiformação / Eloise Medice
Colontonio .— Curitiba, 2010.
122f.

Orientadora: Monica Ribeiro da Silva
Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Paraná,
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Defesa: Curitiba, 14 de maio de 2010.

Área de concentração: Educação, Cultura e Tecnologia

Inclui referências e notas

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação.
2. Educação profissional – Ensino de Segundo Grau – Brasil.
3. PROEJA. I. Silva, Monica Ribeiro da. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22 ed. 373.19

Samira Elias Smões CRB-9 /755



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

CERTIFICO ainda, que a Dissertação de **ELOISE MÉDICE COLONTONIO**, intitulada **“O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: TRABALHO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE SEMIFORMAÇÃO”**, foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores: DR^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA (Presidente), DR. ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ e DR. MÁRIO LOPES AMORIM (Membros Titulares), os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA		aprovado
DR. ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ		aprovado
DR. MÁRIO LOPES AMORIM		aprovada

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Curso, os resultados acima referidos, obtidos pelo interessado nomeado, resultam na aprovação do mesmo como MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 14 de maio de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

CONFERE COM O ORIGINAL

Em

Cristiane Ap. de Souza Dal Posso
Secretária do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula - 107050

Agradecimentos

Ao grupo de pesquisa “Demandas e Potencialidade do PROEJA no Paraná”, que proporcionou espaços de discussão e aproximação ao objeto desta pesquisa.

Aos professores Dr. Domingos Leite Lima Filho e Dr. Mário Lopes Amorim por terem conduzido a coordenação de tal grupo e a garantia de minha bolsa de estudos durante o mestrado.

À professora Dra. Monica Ribeiro da Silva, um agradecimento intraduzível pela orientação e amizade! Com um valor inestimável para minha formação e referência para a carreira profissional que se segue.

À minha família, mãe, pai e avós que se desdobraram para criar os filhos. A vocês dedico a poesia inscrita nesta dissertação que manifesta a luta diária de classe, a qual não se chegou nem perto de se teorizar.

As minhas companheiras de casa, Naara, Junia e Indianara, que me fizeram compreender o mestrado não apenas como um grande sacrifício de páginas e mais páginas de leituras, mas como uma escolha condizente com meu ideal de autonomia.

As meninas do PROEJA! Adriana, Graziela e Ângela. Tínhamos em comum a pesquisa e hoje temos em comum um grande carinho e admiração.

À Leticia e à Alexandra! Há seis anos atrás éramos três calouras do curso de Pedagogia, ansiosas e ambiciosas, história que rendeu até uma paródia ácida do conto dos três porquinhos! Meu agradecimento sem precedentes a uma amizade que tanto me completa.

À Tainá, pela amizade fiel e espírito forte. Agradeço pelo cuidado na correção da língua portuguesa nesta dissertação.

E, ao André. Companheiro que desafio as minhas escolhas, a minha teoria e os meus valores. Não posso deixar de mencionar que hoje, dia 14 de maio de 2010, data da defesa desta dissertação, completamos cinco anos juntos. Nada seria possível sem ele.

A todos que acreditaram e que duvidaram, que não exitaram sob o conflito e não se acomodaram sob a paz. Todos contribuíram para a construção de minha identidade a partir do tensionamento do ser. Acredito que só assim nós crescemos. Quando a gente muda, a gente vive. Quando não muda é porque não há mais o que viver.

RESUMO

O texto apresentando a seguir é resultado da pesquisa elaborada durante o mestrado em Educação e intitula-se “O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação”. A análise é conduzida de modo a submeter à crítica o eixo proposto para fins de integração curricular tendo em vista a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O PROEJA visa integrar o ensino médio à educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como previsto no Decreto nº 5.840/2006. Com vistas a produzir a integração entre formação geral e formação profissional, é proposto o eixo *trabalho, cultura, ciência e tecnologia*, a partir do qual se orientariam as propostas pedagógicas dos cursos ofertados. Observa-se, no interior das diretrizes pedagógicas do Programa, bem como na bibliografia especializada, certa hegemonia quanto à proposição desse eixo como base para integrar os conhecimentos gerais e os específicos, o que motivou a questionar em que medida os sentidos atribuídos ao eixo de integração curricular para o PROEJA não estariam atrelados a um imperativo social de racionalização instrumental do conhecimento, cujo potencial formativo pode estar limitado. A problematização foi norteada pela hipótese de que os conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia foram enunciados pelas diretrizes de modo acrítico e a-histórico e estão reféns de uma racionalidade tecnológica imperativa na sociedade atual, o que limita a formação integrada e integral dos indivíduos. Tal hipótese justifica o aprofundamento e discussão filosófica de tais conceitos a partir da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente dos autores Theodor Adorno, Hebert Marcuse e Max Horkheimer. Os principais Documentos normativos investigados foram o Documento Base Nacional e o Documento Orientador no Estado do Paraná, bem como os planos de curso de onze habilitações ofertadas neste estado e as falas de professores presentes nas oficinas de composição das propostas curriculares. A análise aprofundada dos planos de curso e de suas diretrizes evidenciou que não há a pretendida integração entre disciplinas. O que encontramos nas prescrições curriculares são previsões de que a integração ocorrerá a partir de um diálogo entre as disciplinas e pela troca de experiências metodológicas entre os professores. Quando submetidas ao crivo da crítica a partir dos referenciais analíticos da Teoria Crítica da Sociedade, evidencia-se que, no atual contexto, o conhecimento conquistou um caráter instrumental, conferido principalmente às noções de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, o que impõe limites a estas noções quando tomadas como balizadoras da formação humana. Tais limites estão encerrados nas proposições analisadas, seja no interior dos Documentos normativos, seja nas propostas dos cursos, seja nas vozes de quem os construiu.

Palavras-chave: PROEJA; currículo integrado; Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Teoria Crítica da Sociedade e educação.

ABSTRACT

The present text is a research's result carried out during the Masters in Education and it's entitled as "The integrated curriculum of PROEJA: Work, Culture, Science and Technology in times of semi-erudition". The analysis is conducted so as to criticize the proposed axis for the purpose of curriculum integration in order to implement the Integration Program with the Basic Education, at Youngsters and Adults Education Modality - PROEJA. The PROEJA aims to integrate the high school to professional education at youngsters and adults education modality as provided in the Decree n° 5.840/2006. In order to bring about the integration between general formation and professional formation, it's proposed the axis *work, culture, science and technology*, from which it would guide the preparation of proposals and teaching of courses offered. It's observed within the guidelines of the educational program, as well as specialized bibliography, certain hegemony on the proposition that axis as the basis for integrating the general and specific knowledge, what motivated us to question in what extent the meanings attributed to the axis of curricular integration for PROEJA wouldn't be leashed to a social imperative of instrumental rationalization of knowledge, whose training potential may be limited. The questioning about the axis was leaded by hypotheses that the concepts of culture, work, science and technology were enunciated by guidelines so uncritical and ahistorical and they are pawns of a technologic imperative rationality in society current, which limits the integrated and comprehensive training of individuals. This hypothesis justifies the deepening and philosophic discussion of such concepts from Critical Theory of Society, mainly of authors Theodor Adorno, Hebert Marcuse and Max Horkheimer. The principal normative Documents investigated were The National Basic Document and the Advisor Document in the State of Parana, as well as the plans going eleven qualifications offered in this state and the words of teachers present at workshops on the composition of curriculum proposals. The thorough analyses of course plans and its current guidelines showed that it's not verified the desired integration between disciplines. What we found in the curricular requirements are predictions lest the integration will occur from a dialog between the disciplines and the exchange of methodological experiences between the teachers. When they are subjected to the test of critical analytical benchmarks from the Critical Theory of Society, it's showed that, in the current context, the knowledge gained an instrumental character, especially given the concepts of science, culture, work and technology, which imposes limits to these concepts when taken to guide the human formation. Such limits are enclosed in the propositions discussed, either within the normative documents, either in the proposals for courses, either in the voices of those who built them.

Keywords: PROEJA; integrated curriculum, Professional Education, High School Integrated, Critical Theory of Society

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNI – Confederação Nacional da Indústria.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador.

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior.

IFET – Instituição Federal de Educação Tecnológica.

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.

MEC – Ministério da Educação.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Cursos ofertados do PROEJA e o número de turmas na rede estadual de ensino em 2008	23
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O PROEJA: SITUANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	17
1.1. INCONGRUENTES TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO ..	17
1.2. O PROEJA NO PARANÁ.....	22
1.3. O EIXO TRABALHO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	27
1.4. SÍNTESE DO CAPÍTULO	36
2. TRABALHO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CAPITALISMO TARDIO: EDUCAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO	37
2.1. ADORNO, MARCUSE, HORKHEIMER E A CRÍTICA AUTOCONSCIENTE A FAVOR DA EMANCIPAÇÃO DOS INDIVÍDUOS.....	37
2.2. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: TEORIAS EM DISPUTA, VOZES DISSONANTES	41
2.3. CULTURA E TRABALHO: O CURRÍCULO QUE DESEJA INTEGRAR MUNDO MATERIAL E IMATERIAL.....	52
2.4. O CURRÍCULO ESCOLAR E A TENDÊNCIA DA SEMIFORMAÇÃO	62
2.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO	66
3. TRABALHO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NAS PROPOSIÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO PARA O PROEJA	67
3.1. CONCEPÇÕES DE INTEGRAÇÃO PRESENTES NAS DIRETRIZES, NAS OFICINAS E NOS PLANOS DOS CURSOS DO PROEJA – PR	67
3.1.1. Principais Documentos normativos para o PROEJA.....	67
3.1.2. Os planos de curso elaborados no Paraná para o PROEJA	81
3.1.3. Os sujeitos presentes na elaboração dos planos de curso para o PROEJA.....	87
3.2. O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A AUTONOMIA.....	89
3.3. SÍNTESE DO CAPÍTULO	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

O currículo de ensino médio entrou em um debate marcante nas políticas curriculares para a educação básica e profissional, principalmente a partir das discussões e proposições originárias da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. As reformas curriculares para o ensino médio, sucessivas à nova Lei, representam embates políticos e teóricos traçados diante da oposição entre educação geral e educação profissional - oposição que historicamente esteve presente no debate sobre a identidade da educação de nível médio no Brasil. A dualidade entre *formação geral, humanista e básica* e *formação técnica e profissional* é estruturalmente contida no complexo social e, sob esta mesma condição, o currículo integrado - em sua conceituação e prática educacional - encontra-se inserido.

Currículo integrado é uma das formas que o Decreto nº 5.154 de 2004 sancionou para a integração entre educação básica e profissional. A partir desse ano as ações direcionadas à educação profissional demonstraram posicionamentos políticos distintos das vertentes anteriores, diferenças que se confirmam no conteúdo do Decreto nº 5.154 sancionado em 23 de julho de 2004, que revoga o Decreto nº 2.208 de 1997. Com o novo Decreto tem-se, entre outras questões, a proposição de um currículo integrado entre educação geral e educação profissional, disposto durante quatro anos para a educação de nível médio.

Dois anos depois, esta política se ampliou à educação de jovens e adultos por meio da instituição em âmbito nacional do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, a partir do Decreto nº 5.840/2006. Esta medida legal proporcionou delimitar o objeto de estudo deste trabalho, instigando o aprofundamento nas áreas de educação e trabalho, educação profissional integrada ao nível médio e a educação de jovens e adultos - EJA.

O PROEJA é um programa que se estendeu a partir das políticas para a educação profissional de nível médio e das políticas para a educação de jovens e adultos. A integração entre as diferentes modalidades de ensino é novidade enquanto política da educação básica após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9394/1996. O PROEJA no Paraná obteve considerável

atenção por parte da Secretaria de Estado da Educação, cujo trabalho de implantação iniciado em 2007 permitiu chegar em 2010 com os dados pertinentes a esta pesquisa, e para outras em andamento ou concluídas¹. Durante a exposição deste trabalho, apontaremos os princípios políticos e pedagógicos que compõem o PROEJA em nível nacional e principalmente, para o estado paranaense. Estes princípios foram sintetizados no Documento Base para o PROEJA, produzido pelo MEC em 2006 e reformulado em 2007. Para a Secretaria de Educação deste estado, foi elaborado o Documento Orientador para o PROEJA em 2007. Os cursos do PROEJA no Paraná estão sendo ofertados desde 2008, com três anos de duração, e carga horária de no mínimo 2400 horas. Normalmente, são ofertados no período noturno em escolas que já possuíam o ensino médio integrado ou o subsequente.

O PROEJA gera uma discussão que vai além da “fusão” entre educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos. Buscamos reconstruir a discussão sobre currículo e conhecimento, que, para o PROEJA está centrada na integração entre conhecimentos gerais e específicos, entre conteúdos de cultura geral e conteúdos de formação técnica específica. Neste sentido é que o PROEJA, em suas diretrizes gerais e propostas de cursos, foi objeto de discussão neste trabalho.

Revisar a literatura da área sobre a concepção *filosófica, epistemológica e política*² do currículo integrado é intrigante no momento em que nossa atenção é atraída pela consonância dos argumentos de alguns autores envolvidos tanto no campo acadêmico quanto em consultorias ao Estado para a composição de

¹ A implantação do PROEJA foi seguida da intenção manifesta pelo governo federal de subsidiar, por meio da CAPES, dez projetos de pesquisa que teriam por objetivo acompanhar ações desencadeadas nos estados com vistas a concretizar a política em questão. No estado da Paraná, a pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná”, desenvolvida de forma interinstitucional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná e Universidade do Oeste do Paraná, consolidou, por meio dos pesquisadores envolvidos, um banco de dados que serviu de fonte para a Dissertação ora apresentada. Na condição de bolsista da referida pesquisa, foi oportunizado o contato direto com vários momentos em que as propostas de implementação dessa política foram adquirindo materialidade, tal como os encontros com vistas à elaboração do Documento Orientador do PROEJA e nas oficinas para elaboração das propostas curriculares, momentos estes em que houve a participação de representantes da Secretaria de Estado da Educação e das escolas envolvidas.

² Concepções enunciadas pela Prof^a Dr^a Marise Ramos (UERJ, Fundação Oswaldo Cruz) na reunião com a SEB e SETEC, realizada nos dias 27 e 28 de maio de 2008, em Brasília, e reiterada em uma palestra ocorrida em 01 de agosto de 2008 na UTFPR, Curitiba-PR.

Documentos normativos referentes à educação profissional integrada³. Esta consonância é notada, pois acompanhamos nos últimos anos o trabalho feito no campo de pesquisa em Educação e Trabalho ser materializado em forma de *Lei*, em Documentos que em grande parte concretizaram algumas posições e vertentes políticas sobre educação. No que se refere à educação profissional integrada é educação geral, gestão política, educadores, pesquisadores e movimentos sociais convergiram sobre um enfoque comum mesmo que seus objetivos fossem diversos: *a formação unitária a partir do trabalho*.

O grande passo considerado por autores que constituíram historicamente o campo da pesquisa em Educação e Trabalho – e que configura uma *cena política* e ideológica para a educação profissional na atualidade, visto que proporcionou legitimidade diante de um histórico embate social e político na educação brasileira – foi a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 a partir do Decreto n.º 5.154/2004. Como já mencionamos, esta ação possibilitou a retomada da educação profissional integrada ao ensino médio. Esta retomada, em termos legais, foi considerada como o primeiro passo para a realização da formação unitária com base no trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2004, 2005, 2007; KUENZER, 2006).

Dos programas desencadeados após a vigência do Decreto nº 5.154/2004, vinculados à educação básica, destacamos o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de forma que representa nosso universo de análise e recorte empírico. A escolha se justifica, antes de tudo, pelo papel que a educação profissional e o ensino médio públicos representaram principalmente a partir da década de 1990, período marcado por reformas educacionais que causaram profundas mudanças nestas modalidades.

Dentre os documentos normativos do PROEJA e a literatura sobre o currículo integrado envolvendo os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, 2005, 2008), por exemplo, observamos que é congruente a idéia de que a integração ocorre por meio do eixo Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia. Disso decorre o objetivo de analisar quais são estas concepções, bem como de que forma elas se articulam na composição dos Documentos e planos de curso para definir o que é a

³ Neste caso, os autores estudados foram Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta principalmente, além de outros como Dagmar Zibas e Celso Ferreti.

forma integrada. Assim, analisamos os pressupostos conceituais de *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* presentes nos Documentos normativos que regem o PROEJA no Paraná, partindo do pressuposto de que estes conceitos expressam uma determinada concepção de educação profissional, de trabalhador e de conhecimentos válidos para tal, e que devem ser analisados criticamente. Desta forma, problematiza-se: em que medida os sentidos atribuídos ao eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia com vistas à integração curricular para o PROEJA não estariam atrelados a um imperativo social de racionalização instrumental do conhecimento, cujo potencial formativo pode estar limitado?

Os sentidos atrelados aos conceitos *trabalho, ciência, cultura e tecnologia* tanto nos documentos normativos quanto nos planos de curso do PROEJA, por hipótese, estão reféns de uma racionalidade tecnológica imperativa na sociedade atual capitalista, o que limita a formação integral dos indivíduos, portanto, estes conceitos perderam grande parte do seu “objeto crítico”, bem como foram abstraídos e neutralizados da totalidade complexa social que, sob a égide da racionalidade instrumental, *a priori* já fragmentou - e desintegrou - o conhecimento.

Tendo em vista a análise das proposições do PROEJA, indicamos a necessidade de um *questionamento* sobre o eixo *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, base das prescrições normativas que circundam o PROEJA no estado do Paraná, desde os primeiros passos de implantação em 2007. Toma-se por referência alguns pressupostos teóricos formulados a partir dos escritos de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, três autores da chamada Escola de Frankfurt, e que, neste trabalho, compuseram a referência para compreender a *Teoria Crítica da Sociedade*. Tal teoria fornece instrumentos para uma análise consistente da realidade, no que concerne teorizar e apreender as categorias *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, como forma de compreensão do processo de formação humana. A pesquisa no campo da educação que tem por base a Teoria Crítica se justifica ao considerar um intenso indício de necessidade – e de responsabilidade no papel de pesquisador – de constantes questionamentos e cuidados com a pesquisa, com o método e com o rigor científico na análise daquilo que se prescreve, sobre o que se realiza de fato no interior da escola e sobre o *que*

se quer enquanto projeto de sociedade⁴.

É característica dos autores frankfurtianos e da Teoria Crítica não aceitar respostas relativamente fáceis, simples e diretas como resolução das contradições presentes na realidade, este seria o “momento da negação dialética”, que segundo Marcuse “(...) é, na sua origem, motivada pela convicção de que os fatos que aparecem ao senso comum como indícios positivos da verdade, são, na realidade, a negação da verdade, tanto que esta só pode ser estabelecida pela destruição daqueles”. (MARCUSE, 1988, p.37).

Desenvolvemos a partir desta linha um resgate teórico e crítico dos elementos *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, eleitos como categorias de análise para esta pesquisa. A Teoria Crítica vem, portanto, proporcionar base para compreender tais elementos. De certa forma, eles estão presentes na realidade, são históricos, transitórios, recontextualizados, apropriados ou descartados conforme interesses, tensões e poderes específicos, e por esta razão é necessário o esforço em analisar os significantes de tais conceitos.

Com os conceitos de *ciência, tecnologia, trabalho e cultura* no centro das políticas curriculares para a educação profissional de nível médio agora integrada à EJA, faz-se necessário, portanto, analisar os sentidos atribuídos a eles no interior dos Documentos oficiais e dos currículos. Não obstante, estes elementos foram analisados pela Teoria Crítica da Sociedade, que possui a intenção de transformação sem abstrair-se a ideais absolutos, além de nos fornecer a base para admitir as contradições existentes dentre os conceitos, teorias e a própria ciência. Assumimos esta postura teórica por admitir a necessidade de transformação da educação ao mesmo tempo em que não afirmamos seu legado salvacionista de transformação da realidade.

⁴ A atualidade da Teoria Crítica da Sociedade é manifestada pelo seu potencial analítico das categorias de trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Adorno, Marcuse e Horkheimer trataram destas questões em obras como *Dialética do Esclarecimento* (publicado em 1947), no texto *Teoria da Semiformação* (escrito por Adorno em 1959), o conjunto de artigos de Marcuse reunidos no livro *Cultura e Sociedade* em dois volumes, além do livro *Ideologia da Sociedade Industrial*, de 1964. O vigor da Teoria Crítica para a educação ao qual concordamos é exposto por Bruno Pucci (1995), na medida em que educação pela auto-reflexão crítica trás autonomia. “A Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx”.(PUCCI, 1995, p. 55).

Para esta análise, inicialmente tomamos dois Documentos que assinalam as principais idéias políticas e pedagógicas para o PROEJA: (a) o Documento Base produzido pelo Ministério da Educação em 2007 e (b) o Documento Orientador produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED-PR. Estes Documentos formaram a base para a produção dos planos de curso do PROEJA no Paraná, ofertados pela SEED-PR, que durante os anos de 2007 e 2008 realizou oficinas das quais participaram professores e diretores de núcleos de educação do Paraná. Em 2008 previu-se a implantação do PROEJA em 72 escolas, com onze modalidades de cursos profissionalizantes: Administração, Informática, Secretariado, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Nutrição, Meio Ambiente, Construção Civil, Logística e Eletromecânica. Esta pesquisa, portanto, ateve-se a este período, em que o processo de implantação do Programa na rede estadual de ensino ocorreu por meio de seminários, oficinas e pela composição dos currículos de cada modalidade. Todos estes eventos foram observados e relatados pelos pesquisadores do grupo “Demandas e Potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”.

Desta forma, os procedimentos metodológicos desta pesquisa iniciaram com o aprofundamento teórico sobre o currículo integrado, o histórico legal sobre ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. Para a composição do texto de dissertação, foram definidas as categorias de análise para a pesquisa durante a aproximação e análise dos documentos normativos do PROEJA, do processo de implantação dos cursos no Paraná e dos planos de cursos e oficinas.

O desdobramento da pesquisa demandou um estudo delineado no primeiro capítulo, com enfoque na integração curricular de nível médio para jovens e adultos. Neste sentido, fez-se necessário resgatar o histórico legal deste Programa, além de considerar que as produções acadêmicas sobre o PROEJA, ainda muito recentes, são publicadas geralmente por pesquisadores que atuam nas próprias instituições de ensino que ofertam os cursos ou que contribuem com a implantação. Na literatura existente sobre currículo integrado para o ensino médio e para a EJA, discutimos a validade dos conhecimentos deste currículo pautado no eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia*. Uma das motivações desta pesquisa foi elaborar o percurso da literatura no Brasil que tratou de currículo integrado, a partir da década de 1990, como forma de compreender seus movimentos pela legitimação do discurso no campo da educação profissional e ensino médio. (LOPES, 2002, 2004; FRIGOTTO,

CIAVATTA, RAMOS, 2004).

O segundo capítulo empreende a discussão teórica sobre o eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia*, sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade em especial, e outros autores que abordam, por exemplo, a teoria curricular de forma crítica e a discussão do campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS.

No capítulo três, expõe-se a análise das diretrizes e planos dos cursos do PROEJA e as atribuições dadas aos seus conceitos centrais que fundamentariam o currículo integrado. Este capítulo é uma síntese analítica dos dois primeiros, explicitando as categorias centrais de análise, apontando elementos para as considerações finais. Apresentamos, neste capítulo, o currículo do PROEJA em relação à realidade semi-formativa e, baseados na discussão dos primeiros capítulos, foram respondidas as questões que nortearam o problema e as hipóteses de pesquisa.

1. O PROEJA: Situando a política de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos

1.1. Incongruentes trajetórias da Educação Profissional de nível Médio

A formação profissional para os países da América Latina, segundo preceitos internacionais afirmados já na última década do século XX, no Documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*⁵ promovido pela CEPAL em 1992 - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - e UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura -, teve como objetivo a adaptação às exigências do mercado, para que estes países se tornassem competitivos diante a concorrência globalizada (PAIVA, 2007, p.03). O capital, neste sentido, incide sua tendência sobre a formação profissional, ao formalizar, por meio de documentos e contratos oficiais sobre políticas educacionais, a função da educação e do conhecimento frente às novas exigências produtivas. Segundo PAIVA,

O conhecimento passa a ser, então, uma estratégia capitalista do aumento da produtividade, ao mesmo tempo em que reduz os custos com a própria produção científica e tecnológica. Por mais que a tese da “Sociedade do Conhecimento” se afirme como algo inteiramente novo, essa novidade é incapaz de modificar a essência excludente de ordem social capitalista. (2007, p. 04).

A década de 1990 possui grandes marcos para o Brasil, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), período no qual a educação profissional em nível médio sofreu profundas alterações a partir do Decreto nº 2.208 de 1997. Por meio deste Decreto, a educação profissional separou-se no tempo e no espaço

⁵ Este Documento foi elaborado em 1992 pelos órgãos internacionais CEPAL e UNESCO. Trata-se de diretrizes para políticas e instituições educacionais, de forma que vinculem conhecimento e desenvolvimento. Outros autores aprofundam este tema em artigos recentes: Ramon de Oliveira e Simone Flach. Fonte: <http://fatebtd.edu.br/portal/suporteacademico/artigos/artigo.php?artigo=professor&content=13>. E site da CEPAL: www.eclac.cl.

da educação básica de nível médio, como podemos constatar em seu art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997). Este artigo prevê ao curso profissionalizante uma ordem concomitante (paralelamente com o nível médio regular) ou seqüencial, ao que chamamos de cursos profissionalizantes pós-médio ou subsequente com duração de um ou dois anos. E ainda, para a organização curricular, expõe uma estrutura fragmentada, como vemos no art. 8º: o percurso do estudo pode ser dividido em módulos, onde o aluno pode trocar de estabelecimento, adquirindo o diploma daquele módulo, e ingressando em outro local, com um pedido de equivalência, contanto que sua formação seja feita em um prazo máximo de cinco anos. E, sob a perspectiva de SANTOS

Considerando o período no qual essa lei foi aprovada, temos a seguinte situação: o mercado de trabalho, regido, entre outros sistemas, pelo capital internacional, superficializa as relações de trabalho fragilizando assim, as relações entre a educação e o trabalho. Preconiza que com a rapidez que a produção em larga escala se modifica é desnecessária uma instrução formal e sistêmica podendo ser substituída por treinamento operacional, quando se fizer necessário. (2008, p. 03).

Diante das relações geradas no atual contexto social entre educação e trabalho, em que demandas produtivas advindas de novas tecnologias, novos modelos de gestão e produção reservam conhecimentos científicos e tecnológicos a grupos específicos, é importante discutir que tipo de educação profissional está sendo ofertada e qual é a forma mais coerente e vantajosa de educação profissional para os trabalhadores. CIAVATTA e TREIN contextualizam esta questão ao afirmarem que

A educação profissional encontra-se sob duas lógicas: 1. Mercado complexo, onde comprar e vender força de trabalho perpassa por diversas forças materiais e imateriais presentes na sociedade “dependente”. 2. Formação humanista. Este é sentido político-pedagógico da educação politécnica (entre outros, Saviani, 1989; Frigotto, 1988), que tem uma origem remota na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. (2006, p. 12-13).

Educação e Trabalho vincularam-se na sociedade brasileira de formas diferentes conforme as peculiaridades históricas e econômicas que caracterizam o modelo de desenvolvimento social dos países latino-americanos. Estas características traduzem-se em iniciativas globais de desenvolvimento e expansão do modelo econômico capitalista que, ao atingir patamares elevados de produção e consumo dentre os países economicamente privilegiados, estendeu-se aos países periféricos⁶.

A expansão capitalista nos países periféricos reconfigurou a relação entre educação e trabalho porque, dentre outros fatores, o capital torna-se o principal mediador. A educação profissional, neste sentido, é essencial como política pública nestas nações para o estabelecimento e manutenção das novas configurações sociais, produtivas e culturais reformuladas por intermédio do capital e seu papel mediador entre trabalho e educação.

Para esta formação técnica, entretanto, o *trabalho* encarado como profissão ou emprego é a sustentação ideológica do projeto de educação profissional. Neste sentido, o conhecimento é reduzido a relações de causa-efeito, em prol da qualificação imediata e funcional. As múltiplas relações formativas entre educação e trabalho são resumidas a oportunidades de emprego e níveis de qualificação profissional.

Todavia, o projeto de formação profissional do Brasil no início do século XX não atingiu a toda a população, pois analfabetos ou pessoas com baixa escolaridade podem ser considerados exemplos da estratificação social ocorrida no período da industrialização tardia brasileira. O legado histórico da educação no século XX carrega consigo as conseqüências destas desigualdades, e nas diversas tentativas de seu reconhecimento estrutural e legal na sociedade ocorre, na Constituição de 1988, a primeira representação das reivindicações de educação universal e direito a todos os cidadãos.

Segundo Marini (2000) e Santos (1991), *desenvolvimento* e *subdesenvolvimento* são categorias insuficientes para pensar a relação entre países periféricos e centrais. Ocorre neste caso uma *relação imperialista* concreta, na qual o capital central procura se expandir, ganhar de seus concorrentes e manter a

⁶ Designação que as autoras Ciavatta e Trein (2007) utilizam para indicar os países em desenvolvimento, em especial, os da América Latina.

dominação sobre os países periféricos, sobre sua matéria-prima, sua mão-de-obra e sobre seus consumidores. Para concluir, CIAVATTA e TREIN trabalham com as idéias de Florestan Fernandes, em sua obra *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* de 1972.

(...) o capitalismo dependente constitui-se enquanto sociedade de classes numa formação histórico-social que se caracteriza pela sobreapropriação do excedente econômico e pela superexploração do trabalho. Para o autor as sociedades latino-americanas estruturam-se internamente de forma que, embora absorvam as transformações do capitalismo, isto não implica em desenvolver a integração nacional e alcançar a realização de um projeto nacional autônomo. Por outro lado, a dominação externa também estimula um processo de modernização e de desenvolvimento das forças produtivas que alimentam a ilusão desenvolvimentista mas que, em realidade, reforçam a dependência e consolidam o imperialismo ao invés de superá-lo. (CIAVATTA e TREIN, 2007, p. 04)

Florestan Fernandes nomeia o atual momento como “imperialismo total” ao destacar que

(...) ele organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, a modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional etc. Segundo, esse tipo de imperialismo demonstra que mesmo os mais avançados países latino-americanos ressentem-se da falta dos requisitos básicos para o rápido crescimento econômico, cultural e social em bases autônomas. (FERNANDES, 1972, apud CIAVATTA e TREIN, 2007, p. 04).

Durante toda a vigência do Decreto nº 2.208/1997, alguns autores, como Martins (2000), Santos (2008), Kuenzer (2006), Frigotto, Ramos e Ciavatta (2004), estimavam contemplar, no mínimo, as deliberações da atual LDB, que “considera a Educação Profissional prioritariamente integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” ⁷ (SANTOS, 2008, p.02). As tentativas de concretizar este compromisso, tanto com os trabalhadores quanto com jovens ingressantes ao

⁷ Lembramos que a redação do artigo 39º da LDB foi alterada pela Lei 11.741 em 2008 da seguinte forma: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

ensino médio, foram firmadas com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154 em 2004, que, entre outras questões, integrou a educação profissional à educação geral no ensino médio.

Os movimentos gerados em 2003 já indicavam os questionamentos sobre a formação profissional de nível médio, no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”. Cristovam Buarque⁸, Ministro da Educação na época, falava neste Seminário sobre a ampliação do ensino médio para quatro anos com o objetivo de possibilitar aos estudantes tanto a preparação para entrar na universidade quanto para ingressar no mercado de trabalho.

No Paraná, observa-se um histórico de retomada da educação profissional desde o ano de 2003, com a criação do Departamento de Educação Profissional, vinculado a SEED-PR. Em 2004, com o Decreto nº 5.154, tem-se o respaldo legal para que as primeiras ações sobre a educação profissional de nível médio fossem efetivadas.

Ao acompanhar o processo de discussão para a revogação do Decreto 2.208/1997 e a aprovação do Decreto 5.154/2004, o estado do Paraná fomentou a perspectiva de integração entre educação geral e profissional de nível médio, iniciando as políticas de retomada da educação profissional já em 2003, através de ações dos órgãos da SEED-PR.

Em 2005 foram implantados cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio em 71 escolas da rede estadual de ensino⁹. Neste mesmo ano a SEED-PR elabora o Documento intitulado *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná*¹⁰, com os seguintes pressupostos pedagógicos: Articulação com a educação básica; Trabalho como princípio educativo; As mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas da educação profissional; Relações entre ciência,

⁸ Dados encontrados no Portal MEC:
http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=236.
Acesso em 06 de fevereiro de 2009, as 13h40.

⁹ O aprofundamento do tema *Ensino Médio Integrado* no Paraná, ocorreu por meio da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Educação Geral e Educação Profissional: Apropriações da Escola no Ensino Médio Integrado”, durante os anos de 2006 e 2007, sob a orientação da Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva e financiamento do CNPq.

¹⁰ Este Documento foi lançado em 2005, mas apenas em 2006 é publicado como *Diretrizes para a Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos*. Esta última versão foi adotada para as análises e citações feitas nesta pesquisa.

tecnologia e educação profissional; Determinantes da integração entre educação básica e educação profissional. Este Documento colaborou substancialmente com as proposições iniciais deste trabalho. A partir destas diretrizes, constatamos as primeiras iniciativas para a retomada da educação profissional no estado do Paraná.

Em 2005 temos uma acentuada discussão sobre a atuação das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs) no campo da EJA, discussões marcadas por resistência e embates pedagógicos sobre o sentido da inserção da EJA neste círculo. E, por meio da Portaria 2.080, neste mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou as diretrizes para a oferta de cursos técnicos em nível médio especificamente para o público jovem e adulto nas IFETs e nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

O vigor destas iniciativas confirmou-se neste mesmo ano, por meio do Decreto nº 5.478, que instituiu o *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*, obrigatoriamente nas IFETs. Um ano depois este Decreto é revogado pelo Decreto nº 5.840, que alterou este Programa nos seguintes sentidos: amplia a possibilidade de oferta para todos os sistemas de ensino público e para o Sistema “S”¹¹; dá abrangência para toda a educação básica na modalidade EJA, não somente para ensino médio; inclui a possibilidade de oferta de cursos na forma concomitante, além da forma integrada; prevê a conclusão dos estudos e a respectiva certificação a qualquer tempo; prevê a instituição de um Comitê Nacional para acompanhamento e controle social da implantação do Programa¹².

1.2. O PROEJA no Paraná

No contexto de implantação do PROEJA no Brasil e na rede estadual de ensino existiram iniciativas político-educacionais para demandas formativas.

¹¹ Sistema “S” representa as instituições: Sesc, Senac, Sesi, Senai, Sest, Senat, SESCOOP, Sebrae e Senar.

¹² Dados disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/doc_base_25_01_07.pdf

Diretrizes, currículos, cursos de especialização, formação continuada de docentes, fóruns e congressos foram meios para ampliar a discussão e possibilitar a manutenção destas medidas. No caso do PROEJA, a urgência por superar barreiras de discussões e resistências sobre a educação técnica profissional exigiu diversos encontros entre Fórum Nacional de EJA, pesquisadores e representantes das redes federais de educação profissional, o que resultou na produção do Documento Base Nacional do PROEJA, publicado pela primeira vez em 2006. Cursos de especialização em PROEJA foram ofertados principalmente para docentes e profissionais da área, garantindo dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e das Instituições Federais Tecnológicas (IFET) a continuidade de linhas de pesquisa de pós-graduação nesta área. Além disso, dez projetos foram aprovados pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para pesquisa na área, vinculados às IFES e IFETs, com apoio financeiro e institucional¹³.

O PROEJA possui seus fundamentos pedagógicos no Documento Base Nacional produzido pelo MEC em 2006. A forma de organização curricular integrada é um marco para a EJA, pois, até então nunca foi normatizado na educação brasileira a educação profissional de nível médio para jovens e adultos, integrando conhecimentos gerais e específicos. Assim, o primeiro princípio deste documento é o de inclusão da população nas ofertas de educacionais públicas, garantindo permanência e sucesso escolar. O próximo princípio se mantém com o foco na EJA, ao dizer que se compromete com sua inserção orgânica à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. O terceiro princípio afirma a ampliação da educação básica e universalização do ensino médio. Os três primeiros pontos estão relacionados pela garantia de ampliação e manutenção da escola pública para todos. Em seguida, o trabalho como princípio educativo, como aspecto fundante de toda a educação profissional; a pesquisa como fundamento para a formação dos sujeitos; e por fim, o sexto princípio que considera as condições geracionais, de gênero e de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, 2006).

¹³ As instituições são: Centro Paula Souza-SP; Universidade Federal do Ceará; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Espírito Santo.

Em 2007 tem-se as primeiras ações da Secretaria de Educação do Paraná para a implantação do PROEJA. Por meio de dois Seminários e onze Oficinas¹⁴, a Secretaria colocou em discussão o Documento *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – primeira versão*, bem como questões sobre a oferta, a demanda e a proposta pedagógica.

Este Documento previu a implantação do PROEJA em 72 escolas, com 76 turmas, entre as modalidades de Administração, Informática, Secretariado, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Nutrição, Meio Ambiente, Construção Civil, Logística e Eletromecânica. Este Documento previu ainda uma carga horária total de 2.400 horas, e preferencialmente para alunos maiores de 21 anos. O Quadro 01 apresenta o número de turmas por cursos ofertados no primeiro semestre de 2008:

QUADRO 01 - Cursos ofertados do PROEJA e o número de turmas na rede estadual de ensino em 2008

Cursos	Número de turmas
Administração	14
Logística	1
Secretariado	1
Informática	8
Nutrição	1
Enfermagem	1
Agente Comunitário de Saúde	1
Segurança do Trabalho	7
Construção Civil	1
Eletromecânica	1
Meio Ambiente	4
11	40

FONTE: SEED-PR. Departamento de Educação e Trabalho. (2008)

¹⁴ Os seminários ocorreram no primeiro semestre de 2007 com a participação dos representantes dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná, diretores e coordenadores de curso. As oficinas foram divididas conforme o número de habilitações técnicas escolhidas para o PROEJA, no segundo semestre de 2007 e início de 2008.

O balanço de 2008 mostrou que apenas quarenta turmas de PROEJA foram iniciadas no estado. Em 2009, com as novas turmas, o Programa se estendeu para cinquenta estabelecimentos de ensino, entre eles cinco são Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBEJA), e, no total foram 1735 alunos matriculados em 11 habilitações¹⁵.

Em pesquisa recente¹⁶ encontramos alguns sinais no currículo de ensino médio integrado no Paraná, caracterizados pela incipiente e confusa relação entre educação básica e profissional ainda reforçada pelas concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Parecer 16/1999). Neste caso, trouxemos algumas conclusões que nos interessam compartilhar e relacionar com o caso do PROEJA no Paraná:

Observa-se, dentre os cursos analisados, a presença da relação, por vezes de forma frágil, entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, prescritos como princípios fundamentais. Enquanto alguns cursos se aproximam das proposições do Documento orientador, outros não o fazem da mesma maneira. Essa constatação é possível ao se confrontar as formulações gerais presentes nas justificativas e objetivos dos cursos com as ementas das disciplinas propostas.

Verifica-se, ainda, uma certa justaposição entre os conteúdos de cunho geral e os da formação específica, o que não significa necessariamente a integração. As disciplinas se apresentam em sua maioria de maneira isolada não sugerindo a integração com outras disciplinas.

Desde a implantação do ensino médio integrado no Paraná, as medidas políticas e educacionais podem ser consideradas um avanço, se levarmos em consideração sua prematuridade e originalidade quanto às proposições conceituais e quando comparado ao histórico da educação profissional no país. Contudo, tal avanço pode ser considerado, até o presente momento, limitado, quando se constata os distanciamentos entre as intenções anunciadas e sua materialização no que se refere às propostas pedagógicas.

Permanece, no entanto, a potencialidade da integração, uma vez posta a idéia de união, de junção, de fusão. A preferência dada à forma integrada coloca no horizonte o surgimento de algo novo, que deixa de ser duplo para ser único, inseparável. (SILVA, COLONTONIO, PEREIRA, 2008, p. 05,06).

Com um ponto de vista mais particular, SANTOS (2008) faz críticas acentuadas ao PROEJA, que merecem ser destacadas neste momento para que, no

¹⁵ É importante destacar que os dados relativos ao PROEJA no Paraná encontrados nesta pesquisa foram coletados por membros do grupo de Pesquisa "Demandas e Potencialidades do PROEJA no estado do Paraná", ou ainda fornecidos pela SEED-PR aos mesmos.

¹⁶ Referencia às pesquisas sobre ensino médio integrado no estado do Paraná feitas no período em que participei do programa de Iniciação Científica, entre 2006 e 2008.

decorrer desta pesquisa, sejam analisadas e confrontadas com demais argumentos de autores da área,

(...) analisar as intersecções propostas entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, classificamos como conservadora devido ao seu aspecto de rotacionar sobre o mesmo eixo, isto é, ao aluno com distorção idade série que consegue chegar ao Ensino Médio aos 21 anos de idade mínimo, por exemplo, 3 anos de atraso, será dado em forma de programa uma educação com ênfase na técnica mediada por processos estratégicos de ensino, que visam à compressão do tempo. (SANTOS, 2008, p. 11)

Durante este processo, é coerente destacar a especificidade que este Programa delimitou para além do currículo integrado: alunos com a relação *idade e série escolar* alterada, com diferentes trajetórias que estabeleceram o atraso ou evasão escolar. Um dos desafios para a integração curricular, neste caso específico, é o rompimento com antigos ideais assistencialistas, infantilizadores e descontextualizados que a EJA vivenciou antes e após seu reconhecimento como modalidade da educação básica. A formação profissional para a EJA é intrínseca à condição de jovens e adultos trabalhadores, necessária para a permanência na escola, no trabalho e para uma vida ativa, atestada por oportunidades de emprego. Caso esta discussão não se levante, o PROEJA poderá ser reconhecido como mais uma medida paliativa, compensatória e desarticulada, como foi marcada a história da EJA no país.

Os interesses que se articulam a favor do currículo integrado, da implantação e manutenção de Programas similares ao PROEJA, visam a uma transformação social a partir da democratização do conhecimento técnico e científico aos trabalhadores que ainda não concluíram o ensino médio. Contudo, este tipo de política educacional pode estar longe de alcançar resultados positivos; situação que nos levou ao questionamento deste campo para compreender e investigar a integração curricular e suas implicações, como está delineado no capítulo três desta pesquisa.

1.3. O eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia no cenário das políticas de expansão para a educação profissional

No cenário econômico mundial a partir da década de 1990, a educação foi considerada um dos principais fatores para apoiar o processo de inserção dos países periféricos na economia global, principalmente no que tange a educação profissional. No caso do Brasil, esperava-se da educação profissional os quesitos necessários para que se estabelecesse nestes países a abertura de novos caminhos econômicos para o alcance do mercado mundial, por meio do aumento quantitativo e qualitativo das habilidades dos trabalhadores para a venda de sua força de trabalho a um mercado cada vez mais complexo, caracterizando uma ideologia sobre a relação entre capital e trabalho.

Quando problematizamos uma política de expansão da educação profissional atual como o PROEJA e suas diretrizes curriculares baseadas no eixo *trabalho, cultura, ciência e tecnologia*, é interessante observar sua relação com as políticas internacionais desenvolvidas para a América Latina, pois, conforme pesquisas realizadas por TORRES e colaboradores (2003) os argumentos utilizados pelas agências internacionais de financiamento que justificam as necessidades de crescimento econômico e educacional giram em torno dos seguintes temas:

(1) metas nacionais comuns de desenvolvimento econômico; (2) cidadãos educados visto como um ativo privilegiado, qualquer que seja a perspectiva política; (3) a crença de que indivíduos e países não são estáticos, mas podem ser melhorados; (4) a crença de que no contexto da economia do mundo capitalista “desenvolvimento significa sucesso na competição econômica”. As causas desta expansão educacional universal são, portanto, vistas como contidas nas características do sistema mundial contemporâneo, o qual afeta todas as noções simultaneamente e de maneira semelhante. (TORRES *et al*, 2003, p. 146)

Estes autores concordam que os argumentos acima padecem de vários problemas na medida em que não levam em conta o contexto de cada um destes países considerados periféricos. Se a expansão de mercado e consumo alcançou estes países, a educação foi *um dos* caminhos encontrados para a expansão econômica e a globalização de mercado. Conforme agenda internacional para o desenvolvimento econômico, a educação esteve marginalizada à condição de

suplantar demandas de formação e qualificação de mão de obra nos países latino-americanos, de formas diferentes, de acordo com o contexto de cada nação. O Brasil, neste período, passou por algumas reformas curriculares, principalmente para o ensino médio. A década de 1990 é marcada por altos investimentos neste nível de ensino, essencialmente no que concerne à educação profissional desvinculada da educação básica, na rápida formação com menores custos possíveis e maiores quantias de diplomas emitidos. (TORRES, *et al*, 2003).

Seguindo o pensamento destes autores, esta situação é evidenciada quando compreendemos que países “ex-colônias” estiveram à margem do crescimento econômico global, e que a partir da década de 1990 entraram no cenário mundial, entre outras questões, por meio de financiamento no setor educacional. A educação nestes países, portanto, carrega a imagem de prosperidade e esperança por crescimento e uma saída da situação de pobreza e marginalidade. Com a ampliação da certificação, teria-se finalmente força de trabalho qualificada para poder competir a partir da *relação de troca*. Desta forma, a “valorização” da educação profissional colaborou mais para a entrada da força de trabalho dos indivíduos latino-americanos em um mercado competitivo e desigual, do que para a valorização e aproximação destes com uma formação profissional densa em contato com os *valores de uso* do trabalho. Políticas educacionais que visaram à profissionalização no Brasil carregam as marcas das necessidades de acumulação de capital presente em um processo global no qual países periféricos estiveram – e ainda estão – submetidos.

Existem, paralelamente, demandas internas das nações periféricas que exigem uma formação educacional específica de seus cidadãos. Estes países também desejam partilhar de uma economia ampla de modo que aos poucos possam se desenvolver. Contudo, o que se pretende destacar é a relação existente entre as metas de desenvolvimento econômico com o educacional, o que ocasionou um desenvolvimento relativo, ou ainda a manutenção de uma dependência dos países desenvolvidos. Há vinte anos temos investimentos internacionais com promessas para a expansão educacional e qualidade de vida para os cidadãos brasileiros e os resultados ainda estão distantes do que se espera enquanto nação autônoma e desenvolvida.

É possível observar que a expansão para a educação no Brasil ocorreu em um duplo sentido. No contexto elucidado até agora, compreendem-se as promessas para o desenvolvimento, contudo, por um lado, há financiamento para (i) uma

educação profissional baseada em técnicas e habilidades para trabalhadores e (ii) uma educação geral, para a manutenção daqueles já privilegiados. Segundo TORRES *et al*,

Os sistemas educacionais nessas sociedades tendem a desenvolver, mais do que um sistema de educação, uma diferenciação interna num sistema de outra forma único e universalizado de oferta educacional desigual. Pelo menos duas estruturas paralelas de oferta educacional estão em processo de emergência, e são mais ou menos independentes e mutuamente exclusivas. Cada uma visa e alimenta mercados de trabalho distintos, moldados e modificados pelas convulsões que têm lugar no processo de acumulação de capital estabelecido pelas condições históricas específicas do capitalismo industrial avançado na sua forma global. (2003, p. 155)

Estas duas formas que os autores apontam estão claras na totalidade do texto como formas oriundas de uma estrutura social dual, que baseada no trabalho na forma de mercadoria, separou de início trabalho manual e trabalho intelectual. Se para os autores, ambas as modalidades são “mais ou menos independentes e mutuamente exclusivas”, aqui compreendemos que ambas as formas (no caso brasileiro atual para o PROEJA) são totalmente dependentes, uma não existiria sem a outra porque a própria organização social racionalizada criou oposições e hierarquizou o campo do conhecimento científico versus o técnico; trabalho físico/manual do trabalho intelectual/acadêmico; teoria e prática.

As primeiras reformas do ensino médio e profissional dos anos 1990 explicitam esta dualidade. O PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional – foi um instrumento que em 1997 configurou um novo modelo de educação profissional. Este Programa contou com o empréstimo internacional do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, em acordo com o governo da época. O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho também contaram com o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. O financiamento girou em torno de 500 milhões de dólares e esteve disponível até o ano de 2003, “sendo 25% recursos do Ministério da Educação, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego, e os 50% restantes de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento –BID”. (CHRISTOPHE, 2005, p. 11). Este financiamento pretendeu sustentar as orientações legais do Decreto n. 2.208/1997, que na época tornou a educação profissional independente da educação geral.

Atualmente o PROEJA representa uma política de expansão da educação profissional. Inserido no contexto latino-americano, o Programa representa implicitamente uma das maneiras de ampliação e acumulação de capital, um reflexo das demandas por força de trabalho qualificado para um mercado cada vez mais complexo e em rápida expansão e, explicitamente para o público a que se destina, o PROEJA representa um modo de ascensão por meio da formação, enquanto os certificados de formação vinculam a esperança por aumentos nos salários e melhoria de vida dos trabalhadores. O balanço destes últimos anos porém, não são animadores. A expansão da educação profissional gerou até agora uma inflação de trabalhadores qualificados, uma formação de “filas” para as insuficientes vagas de emprego. (TORRES *et al*, 2003, p. 156).

O PROEJA se estabelece em um contexto que, desde 1990 é marcado por um conflito pedagógico tendo em vista formar profissionais e ao mesmo tempo formar cidadãos. Esta questão foi amplamente discutida na virada para a nova LDB 9.394/1996 (bem como na virada do Decreto 2.2008/1997 para o 5.154/2004). As discussões sobre quais medidas pedagógicas seriam congruentes com as necessidades destes trabalhadores e quais as necessidades do país em relação à busca pela autonomia econômica gerou uma síntese: o eixo de integração entre *ciência, trabalho e cultura*. Estes três elementos compuseram um discurso pedagógico personificado principalmente nos autores Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta, no livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho* (2004).

O currículo integrado do PROEJA propõe o eixo *trabalho, cultura, ciência e tecnologia* e tem por objetivo ampliar o tipo de formação que foi ofertada nos anos anteriores para trabalhadores. Esta ampliação é pautada principalmente em degraus qualitativos sobre o eixo *trabalho, cultura, ciência e tecnologia*. A relação entre estes elementos pontuada pelos autores Frigotto, Ramos e Ciavatta tornaria possível a despedida definitiva dos modelos educacionais definidos apenas pelos interesses de mercado e, ao mesmo tempo, possibilita a formação humanística necessária para a formação da consciência crítica sobre o trabalho ontológico. O primeiro livro organizado pelos autores sobre este tema, *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho* (2004), contém duas questões principais que permeiam os artigos dos quatro capítulos: quais são os conhecimentos válidos para a seleção de um currículo integrado entre educação geral e formação profissional? E, quais as necessidades dos sujeitos, jovens ou adultos envolvidos neste processo de formação? Este livro é

uma síntese do que foi discutido no Seminário realizado em Brasília-DF em maio de 2003 – já citado no início deste capítulo – o que representou uma verdadeira alavanca para a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 na época.

O contexto das reformas educacionais da década de 1990 é o pano de fundo dos artigos desta coletânea, os quais concordam que a separação entre formação geral e profissional no ensino médio colaborou para o esvaziamento de ambas. Os organizadores do livro destacam o eixo *ciência, cultura e trabalho* como forma de combate ao discurso hegemônico dos anos 1990. Estes críticos tiveram voz para ampliar a discussão e ainda restabelecer aquela silenciada pela não aprovação do primeiro projeto da LDB do então deputado Otávio Elísio, em 1988.

Em síntese, pretende-se uma base unitária e de educação tecnológica para o ensino médio, que proceda à revisão das distorções introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e as da última década [1990], que protagonizou o mercantilização da educação no Brasil. Hoje [2004], há uma nova conjuntura de forças que governam o país, cuja trajetória, em boa parte, se associa à luta contra diversas formas de colonização e busca a construção de um projeto de sociedade democrática, de desenvolvimento nacional. Abrem-se, assim, possibilidade para uma nova perspectiva no campo educacional. (CIAVATTA e FRIGOTTO, 2004, p. 19).

Os conceitos de *ciência, cultura e trabalho* formam um eixo para integrar os conhecimentos gerais e específicos, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004) pois representariam o legado da humanidade, ao qual todo cidadão teria direito a permanecer sempre em contato e apropriar-se destes conhecimentos, posto que universais.

A idéia sobre o trabalho no Brasil, para estes autores, possui principalmente raízes no período colonial que instaurou por um lado, uma mentalidade moral e religiosa sobre o conceito e fato do trabalho, e por outro, uma visão do trabalho como espaço prático para a aprendizagem imediata. Estas impressões são reiteradas, ainda, pela lógica capitalista de crescimento baseado no valor de troca do trabalho. Sob este contexto, o conceito de trabalho que os autores pretendem legitimar em seu discurso pedagógico é o de *trabalho como princípio educativo*¹⁷, que poderia

¹⁷ “O *trabalho como princípio educativo* foi, sem dúvida, um dos temas mais recorrentes no Brasil, nos anos 80 e início dos 90 do século XX, entre os pensadores da educação, sobretudo aqueles que pertenciam ao campo do conhecimento *trabalho e educação* e que se apoiavam num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci. A partir da segunda metade da década de 90, ao mesmo tempo em que houve um declínio de sua discussão no âmbito acadêmico, o trabalho como princípio educativo sofreu um grande revigoramento na medida em que passa a se constituir como

existir sob a lógica capitalista e ao mesmo tempo proporcionar aos trabalhadores o conhecimento das relações entre o saber, os processos produtivos e a sua própria força de trabalho. Segundo RAMOS,

Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva. (2004, p. 42).

A base teórica que alimentou os argumentos destes autores na proposição do trabalho como princípio educativo no ensino médio profissional provém principalmente de GRAMSCI (1991), LUCKÁCS (1978, a, b) e SAVIANI (1989), com as devidas ressalvas que os diferenciam em suas formas de analisar a categoria trabalho. Em síntese, o trabalho seria o núcleo fundamental para o currículo integrado, porque

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004) atribuem à “cultura educacional no Brasil” a forma confusa com que o trabalho é interpretado, pois por um lado o potencial formativo e criador do trabalho se perde através das relações de exploração capitalista, e por outro, as intervenções internacionais de financiamento acabam por reforçar tal ideologia interferindo nas possíveis ações independentes que o país

fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e progressistas, desenvolvidas por alguns movimentos sociais, que têm ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo (...)” (TUMOLO, 2005, p. 240)

poderia guiar a educação. Em síntese, para estes autores o trabalho possui potencial para ser um núcleo da educação, contudo, estão de acordo que na sociedade capitalista existem relações que desfavorecem este olhar, o que exige das escolas e dos professores maior atenção sobre a valorização do trabalho ontológico.

Os conceitos de *ciência* e *cultura* são desdobramentos do conceito de trabalho neste contexto. Gramsci é a base para compreender cultura como “norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade” e para Ramos, “cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada”. (2004, p. 45). A maior preocupação da autora é salientar a diferença entre *contexto* e *princípio*, porque definidos os conceitos de *trabalho*, *ciência* e *cultura*, não se pode apenas levar em consideração o “contexto” segundo Ramos, ou seja, apenas o presente momento capitalista ocidental, pois estes elementos serão esvaziados de história e de seu conteúdo ontológico, por isso estes conceitos devem ser “princípios”.

O conceito de ciência estaria diretamente ligado ao conceito de trabalho *histórico*, aquele considerado como força específica para um processo produtivo. Assim, ciência comportaria “conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais”. (RAMOS, 2004, p. 47).

A intenção de focar a educação profissional de nível médio no eixo “ciência, cultura e trabalho” está evidente para estes autores, pois concordam com a existência de um valor universal destes três elementos para o conhecimento humano, o que permitiria compreender que o caráter universal deste conhecimento é um meio de democratização do ensino médio.

No entanto, tais elementos, da forma como foram isolados da totalidade social, parecem ter sido imunizados da lógica instrumental presente no capitalismo tardio¹⁸. O eixo de integração não é percebido na contradição social, na

¹⁸ A expressão “capitalismo tardio” é utilizada por Adorno (1986) com a intenção de situar o capitalismo do século XX, com diferenças em relação às proposições de Marx no século XIX. Dentre

desigualdade, nos interesses políticos e nas classes sociais antagônicas. Nesta condição, como é possível conferir à ciência, ao trabalho e à cultura um caráter universal de universalidade para o conhecimento?

Os autores Dagmar Zibas e Celso Ferretti (2005) ao realizar um trabalho de resenha sobre o mesmo livro aqui em debate levantaram a seguinte questão: “*uma vez ‘desconstruído’ o discurso hegemônico dos anos de 1990, é possível, no campo progressista, algum consenso para a construção de um ensino médio realmente inclusivo?*” (p. 184) (*grifos nossos*). O campo progressista à que estes autores se referem é representado no livro mencionado por autores que reafirmaram todo o discurso presente no projeto original da LDB de 1988 e reavivaram a discussão sobre trabalho e educação dos anos 1980. Dentro deste campo progressista no livro *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*, evidencia-se uma luta pela definição de uma identidade para o ensino médio.

Na primeira parte do livro, Frigotto, Ciavatta e Ramos, os organizadores da coletânea, defendem um eixo de integração entre educação profissional e geral como expressões universais do conhecimento histórico e acumulado pela humanidade. A segunda parte parece tencionar a primeira, pois, ao enfatizar a diversidade dos alunos e dos conhecimentos selecionados pelo currículo, não demonstra preocupação imediata com o conhecimento universalmente válido, mas antes com a multiplicidade de questões subjetivas que o ensino médio e as políticas curriculares enfrentam e, por isso, validar aquilo que é universal e *a priori* pode ser questionável. (LOPES, 2004, p. 193-197).

A questão que Zibas e Ferretti provocam ao final do trabalho de resenha é muito pertinente, pois evidencia, dentro do mesmo discurso com o propósito único de dissolver as ideologias reformistas da década de 1990, diferenças muito sutis de início, mas que com os debates travados desde 1996 foram “afinados e distinguidos” (FERRETTI e ZIBAS, 2005, p. 184). Para o campo da educação profissional, não haveria prejuízo algum se estas duas posições se tornassem complementares, enquanto ambas permanecessem com o foco sobre a ampliação pública e de qualidade da educação.

A coletânea de Frigotto, Ciavatta e Ramos reavivou as discussões dos anos 1980 e ao mesmo tempo sintetizou um novo paradigma para a educação profissional que emergia. Se existem divergências para serem evidenciadas e debatidas, serão, como é o caso desta pesquisa, para ampliar ainda mais a discussão e manter o compromisso com os estudantes e trabalhadores pelo direito à educação pública de qualidade.

Tendo em vista a análise das proposições do currículo integrado do PROEJA, embarcamos em um dilema a ser resolvido nesta pesquisa. Um tipo de currículo escolar que concentre todo método e esforços pedagógicos no eixo cultura, trabalho, ciência e tecnologia exigiu entrar em um debate que questione *De que cultura está se falando? Que trabalho? Que ciência? Que tecnologia?* Estas questões não procuram relativizar a carga de conhecimento que cada um destes conceitos carregam historicamente, mas antes têm a intenção de abrir um espaço crítico e amplo, capaz de compreender estas questões inseridas na sociedade do capitalismo tardio, uma era de desenvolvimento tecno-científico, do fetiche da cultura e do trabalho, da ciência e da tecnologia. As questões serão discutidas sob este plano, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, partindo principalmente das obras de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse para compreender como *cultura, trabalho, ciência e tecnologia* se desenvolveram e se estabelecem até os dias atuais. A literatura da área, os Documentos oficiais e o discurso pedagógico a favor do eixo de integração para o PROEJA merecem ser debatidos nesta pesquisa, que se justifica pela reincidência do discurso pela integração entre educação profissional e geral e ao mesmo tempo pela abertura do novo paradigma pedagógico pautado por este eixo.

1.4. Síntese do Capítulo

A intenção deste capítulo foi delinear como o eixo *trabalho, cultura, ciência e tecnologia* alcançou a centralidade nas diretrizes para o PROEJA. Encontramos, portanto, uma trajetória que se inicia em um contexto amplo, de políticas de expansão educacional para a América Latina, que sob influência de organismos internacionais produz um tipo de formação profissional, em oposição à educação científica humanista. Para tal educação, os conceitos de habilidades e competências formaram o mote que conduziu, durante a década de 1990, as reformas curriculares e estruturais do ensino médio em especial.

Em um contexto restrito, intelectuais da educação no Brasil (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2004; KUENZER, 2006) se destacaram desde a década de 1980 no processo de redemocratização do país, cujo principal objetivo foi conquistar o direito à educação integral dos trabalhadores. Este discurso pouco foi legitimado no processo de aprovação da nova LDB 9394/1996, pois a década de 1990 alçava novas formas de expansão educacional que reforçavam a relação direta entre educação e progresso, sem privilegiar a formação integral almejada pela classe trabalhadora.

O eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia foi construído como um discurso contra-hegemônico, desafiando as conotações instrumentais que a educação profissional adquiriu durante as reformas da década de 1990. Aqueles intelectuais silenciados pelas ações reformistas deste período conseguem novo fôlego após a eleição do governo Lula em 2002, que prometia a valorização da formação integral dos trabalhadores. Nesta pesquisa destacam-se, dentre estes intelectuais, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos, por representarem uma parte da produção acadêmica acerca do eixo de integração, e por defenderem tal proposição como “princípios” essenciais para a integração entre formação profissional e educação geral.

2. Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na constituição histórica do Capitalismo Tardio: Educação e Semiformação

2.1. Adorno, Marcuse, Horkheimer e a crítica autoconsciente a favor da emancipação dos indivíduos

Max Horkheimer, na década de 1930, escreveu em seu texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1937) as primeiras concepções sobre a Teoria Crítica da Sociedade. O legado da sociologia alemã e do marxismo de Georg Lukács colaborou substancialmente com a composição intelectual de Horkheimer no início. Em 1931, assumindo a direção do Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt, Alemanha, direcionou discussões multidisciplinares entre as áreas de Sociologia, Psicologia, Psicanálise, História, Filosofia e Artes¹⁹.

Neste período, Horkheimer rompe com as formas tradicionais de pesquisa em ciências sociais, e sua discussão central está entre a *teoria tradicional* e a *teoria crítica*: pretende desvendar como se dá a relação epistêmica entre objetividade e subjetividade, como o pesquisador/sujeito se porta epistemologicamente frente ao seu objeto. As questões que guiam Horkheimer são em síntese: O que é teoria? O que é prática? O que é ciência? Para respondê-las, o autor fará o seguinte movimento: afirmará o que é “teoria” para depois negá-la, ou seja, Horkheimer contextualizou o que estava sendo considerado como ciência e conhecimento, demonstrou o aparecimento de contradições dentre as teorias tradicionais (Empirismo, Positivismo, entre outras) e recusou suas diretrizes. Entretanto, esta recusa não admite de imediato descartar as teorias tradicionais, mas sim, atribuir um sentido a elas: como a ciência e a técnica podem se transformar em mercadoria no

¹⁹ A Teoria Crítica da Sociedade é referência para esta pesquisa por possuir em seu bojo um potencial analítico da realidade atual, e principalmente sobre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Bruno Pucci (2009), no artigo “Experiências brasileiras da atualidade da Teoria Crítica” revela mais de quinze grupos de estudos e pesquisas distribuídos no Brasil, entre universidades públicas e privadas, que organizam e produzem temas sobre a relação entre Teoria Crítica e educação. “A exposição de “experiências brasileiras” na utilização dos pensadores clássicos frankfurtianos, como referenciais para a pesquisa das questões culturais e educacionais do mundo globalizado, mostra a fecundidade e o potencial investigativo da Teoria Crítica da sociedade, que se atualiza constantemente na tensão com a realidade econômico-social e se faz cada vez mais presente nas teorias e praxis educacionais”. (PUCCI, 2009, p. 164).

modo de produção capitalista. Ou ainda,

A própria compreensão da teoria tradicional faz emergir dialeticamente o conceito de Teoria Crítica e, por outro lado, só a consciência desta última pode criar a Teoria Tradicional. Há aqui uma determinação recíproca entre ambas, de modo que a existência de uma pressupõe a existência da outra. (PRESTES, apud PUCCI, 1995, p. 87).

Segundo Horkheimer, na Teoria Tradicional assegura-se o fato, elimina-se o sujeito, a partir de um método generalizado, que em conjunto somam pressupostos para legitimar sua ciência. A recusa de Horkheimer, assim como a de Adorno e Marcuse, é de fazer ciências sociais a partir de métodos homogêneos, que excluam as contradições e os sujeitos, que se regem por dogmatismos. Segundo Giroux, “(...) o conceito de teoria crítica refere-se à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus princípios doutrinários”. (1983, p.10).

No início, o desenvolvimento da Teoria Crítica estava mais próximo do terreno marxista, contudo, no mesmo texto de 1937, Horkheimer estabelece uma ruptura em sentido dialético com o marxismo, como por exemplo, com o conceito de *classe*. Horkheimer nega as teorias tradicionais, abandona alguns aspectos do marxismo e propõe a Teoria Crítica²⁰. Horkheimer não deposita no proletariado a visão privilegiada da sociedade conforme Lukács, para ele, esse caráter é tão pragmático quanto a visão das ciências naturais. Sob este ponto de vista, o conceito de classe dentro do marxismo estaria corrompido pela própria racionalidade tecnológica. (MATOS, 1993).

A concepção de Teoria Crítica, de acordo com Adorno, Marcuse e Horkheimer, afirma seu caráter científico a favor da emancipação humana, especificamente daqueles submetidos à dominação cultural e social. Para produzir *ciência* e *consciência crítica* não se valem de juízos de valor, mas sim, do questionamento. A consciência crítica e a ciência são reconhecidas dialética e materialmente na história. Afirmar o que é “verdadeiro” ou “falso”, “essência” ou

²⁰ Inicialmente, a Teoria Crítica era chamada de “Materialismo Multidisciplinar”, o que demonstra o legado marxista em sua constituição. Michael Löwy aprofunda esta questão em seu livro “As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento” (1987).

“aparência”, “ideologia” ou “consciência crítica”, depende de uma análise – rigorosa e metodologicamente definida – em que as oposições antagônicas citadas demonstrem seus vínculos de reciprocidade, dependente. Os sentidos vão e voltam; por vezes hostilizados, por vezes fetichizados. Historicamente são atribuídos diferentes significados para as oposições e, portanto, o problema aqui é encontrar o “por quê” da hostilização, da fetichização e do privilégio de uma em detrimento de outra, em diferentes contextos. O problema ainda se ramifica em “como” integrá-las e esclarecê-las dialeticamente, para finalmente dar base à *consciência verdadeira*. Para Pucci (1995), ao falar sobre o que é “verdade”:

Cada período histórico desenvolve sua própria verdade, que se transforma no guia de seu processo histórico. Verdadeiro, para os frankfurtianos, é tudo aquilo que promove uma mudança social na direção de uma sociedade racional, ou seja, de uma sociedade que esclareça a luta contra os irracionalismos presentes na barbárie, na violência, na injustiça social, no autoritarismo, no fetiche, no mito etc. (p. 52)

A Teoria Crítica possui dois momentos históricos específicos, em que Adorno, Marcuse e Horkheimer, marcados pelas duas grandes guerras mundiais, a partir dos anos 1930 produziram a crítica severa contra o estado beligerante da sociedade e, trinta anos mais tarde seus textos revelam outros elementos amadurecidos a partir da brutal experiência do nazismo (MATOS, 1993). Esta pesquisa, portanto, respeita os limites da Teoria Crítica em relação ao seu período histórico, pois por um lado nos reportamos às produções dos anos 1930 como forma de compreensão metodológica e científica. Por outro lado, a crítica sobre a sociedade tecnológica avançada dos anos 1950 e 1960, que denota comportamentos individuais e mecanismos de repressão social, é aporte para a compreensão de *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* na sociedade do capitalismo tardio. Refazer todo o percurso destes autores e de sua produção não é o objetivo desta pesquisa, contudo, suas condições históricas específicas exigem ser esclarecidas, pois, estas foram grandes influências na construção do pensamento destes autores.

Assim, no início da Teoria Crítica, enquanto as teorias tradicionais em ciências sociais se baseavam em leis absolutas que sustentavam o grau de objetividade e neutralidade para se legitimar, a Teoria Crítica, tendo por fundamento o marxismo, dirigiu-se para o lado oposto, pois, em sua concepção, a mediação que

se interpõe entre objetividade e subjetividade é elemento constitutivo da realidade e da explicação sobre ela. O movimento do pensamento dialético e histórico possui *leis não absolutas*, isto é, *tendências* que se negam ou se afirmam conforme as condições históricas objetivas.

A Teoria Crítica desenvolvida por Marcuse no texto *O Homem Unidimensional* alerta sobre algumas limitações históricas quando tentamos compreender a realidade do século XX a partir das primeiras formações teóricas da sociedade industrial do início do século XIX. Neste período, “a crítica da sociedade industrial alcançou concreção numa mediação histórica entre teoria e prática, valores e fatos, necessidades e objetivos”, assim burguesia e proletariado foram duas classes antagônicas que agiram e pensaram sobre as transformações ocorridas pela indústria. (MARCUSE, 1982, p. 16). Para o levantamento de uma teoria crítica sobre a sociedade, suas instituições e sistemas, é preciso primeiro negá-los, ou seja, criar espaços de tensionamento entre os fatos existentes e as possibilidades alternativas ao que já está validado.

A sociedade industrial do século XX possui um contexto específico que Marcuse analisa como “o progresso técnico levado a todo um sistema de dominação e coordenação, [que] cria formas de vida (e de poder) que parecem reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo o protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação”. Assim, a passagem para a teoria crítica no sentido de *tensionamento* e *transformação social* logo se vê obstaculizada.

O desenvolvimento tecnológico do século XX atenuou as contradições, homogeneizou as necessidades e uniu os opostos. Esta análise imprescindível de Marcuse alerta que a racionalidade tecnológica industrial em menos de um século conseguiu adentrar a todos os espaços da sociedade, gerando a aceitação de seu “Propósito Nacional” na medida em que transformou todos os fatos e relações sociais na forma de mercadoria. Há, portanto, um duplo movimento na dominação tecnológica: a razão técnica e a razão política. (MARCUSE, 1982, p. 16-19).

A contradição social evidenciada unicamente por classes – burguesia e proletariado – pela teoria social crítica do século XIX, já não é tão evidente no século XX, pois

(...) as categorias da teoria social crítica foram criadas durante o período no qual a necessidade de recusa e subversão estavam personificadas na ação de forças sociais eficazes. Essas categorias eram essencialmente negativas, conceitos oposicionistas, definindo as contradições reais da sociedade europeia do século XIX. (MARCUSE, 1982, p. 17)

A sociedade industrial se desenvolveu no sentido da integração racionalizada dos indivíduos, mascarando a luta de classes. Para Adorno (1996), no ensaio *Teoria da Semicultura* a integração é uma ideologia que desfigurou a formação e a experiência dos indivíduos que sofrem algum tipo de interdição cultural. Por meio do consumo, por exemplo, todos têm o mesmo direito de compra, o mesmo desejo e as mesmas satisfações ao adquirir determinada mercadoria, pois, o alcance da forma industrial é longo o bastante para homogeneizar as necessidades (ADORNO, 1996, p. 394, 395). Os efeitos da sociedade industrial atingem a todos e, do ponto de vista da educação, a relação entre indivíduo e sociedade está limitada a uma única dimensão objetiva e racionalizada que não permite oposições.

Na tentativa de recuperar o objeto crítico das categorias (MARCUSE, 1982, p. 17) – de *ciência, trabalho, cultura e tecnologia* no caso desta pesquisa – a Teoria Crítica da Sociedade nos fornece subsídios para analisá-las de um ponto de vista histórico e crítico para, desse modo, submeter à apreciação a legislação nacional e estadual de educação, especificamente as diretrizes e planos de cursos ofertados pelo PROEJA, cuja análise encontra-se no próximo capítulo.

2.2. Ciência e Tecnologia: teorias em disputa, vozes dissonantes

A duplicação da natureza como aparência e essência, ação e força, que torna possível tanto o mito quanto a ciência, provém do medo do homem, cuja expressão se converte em explicação. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 25)

Os níveis de especialização alcançados pela ciência atualmente elevam a produtividade da pesquisa científica, trazem resultados em curto prazo e com maior precisão sobre um recorte da realidade. Os resultados da divisão técnica e social do

trabalho estão evidentes nos âmbitos da produção material e imaterial. Nas produções de conhecimento científico, os campos de pesquisa estão em constante disputa, as subáreas independentes entre si delimitam-se hostilmente por espaço, por créditos e por poder. Contudo, a forma disciplinar da ciência por vezes exigiu a importação de conceitos, metodologia e procedimentos de outras áreas para preencher espaços inférteis na pesquisa, e, é neste sentido que o conceito de interdisciplinaridade originou-se, mesmo não possuindo consenso teórico sobre seu significado e aplicabilidade.

Santomé (1998) expõe as diferentes formas e contextos em que a interdisciplinaridade se traduz. Transformação, intercâmbio, fusão, integração, interação, reorganização, influências e sensibilidade são alguns sintomas ocorridos no interior das disciplinas quando estas se aproximam de alguma forma.

Os motivos para a aproximação são diversos: espaço, tempo, economia, demografia, demandas sociais, epistemológicos, disputas, surgimento de problemas, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 63-64). Se algum destes motivos for desencadeado, como por exemplo, o surgimento de um problema real comum entre as áreas, estas irão agir mais ou menos segundo estes princípios (lembrando que estes princípios não são considerados absolutos ou lineares),

1. Definir o problema; determinar os conhecimentos necessários; desenvolver um marco integrador e as questões a serem pesquisadas;
2. Especificar os estudos ou pesquisas concretas que devem ser empreendidos; reunir todos os conhecimentos atuais e buscar nova informação; resolver os conflitos entre as diferentes disciplinas implicadas, tratando de trabalhar com um vocabulário comum e em equipe; construir e manter a comunicação através de técnicas integradoras;
3. Comparar todas as contribuições e avaliar sua adequação, relevância e adaptabilidade; integrar os dados obtidos individualmente para determinar um modelo coerente e relevante; ratificar ou não a solução ou reposta oferecida; decidir sobre o futuro da tarefa, bem como sobre a equipe de trabalho. (SANTOMÉ, 1998, p. 65).

Entre os séculos XVII e XVIII a razão é sinônimo de progresso. Para Adorno e Horkheimer (1985), a mitologia e a racionalidade possuem basicamente a mesma função dentro da sociedade, possibilitam a explicação do mundo, da existência e de nossa origem. Inspirados na literatura grega, estes autores compõem uma de suas maiores obras, a *Dialética do Esclarecimento*, resgatando elementos mitológicos que ajudam a compreensão sobre a relação dos homens com a ciência e a natureza.

Quanto mais a sociedade se aproxima da racionalidade, mais se distancia da natureza, do objeto, de sua humanidade. Assim o *Conceito de Esclarecimento* é delineado, desde as primeiras crenças sobre o poder do método, da formulação matemática, da teoria absoluta. Assim, os homens se opuseram ao dogma clérigo, ao mito, ao divino. Criar-se em oposição a estas formas significou, a submissão da natureza ao poder humano. Para tanto, polarizou-se, da mesma forma, sujeito e objeto, criando imediatamente construções abstratas sobre a existência, o indivíduo e a sociedade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

A crítica dos autores ao *esclarecimento* está relacionada ao momento em que este se converte em *dominação* do homem sobre a natureza e sobre os próprios homens. O esclarecimento só poderia ser positivo e emancipatório, quando assumisse conscientemente a contradição da existência social. Contudo, a consciência esclarecida, nesta época, culmina exatamente com a consciência bárbara, pois, sujeitos sem experiência, abstraídos de seu “ser ontológico” são desumanos, desprovidos de consciência de si e do outro. O esclarecimento, neste sentido, causou violência contra a própria natureza humana (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20-25).

(...) a crise da razão acontece quando a sociedade se torna mais racionalizada porque, sob tais circunstâncias históricas, a razão perde sua faculdade crítica por exigência da harmonia social e, assim, torna-se um instrumento da sociedade existente. Como resultado, a razão como “insight” e crítica, transforma-se em seu oposto, isto é, irracionalidade. (GIROUX, 1983, p. 12)

O Esclarecimento, em sentido racional e instrumental, representa parcialmente a formação dos sujeitos contemporâneos no momento em que se traduz em iniciativas de adaptação contornado pela causa universal da sociedade burguesa. A supressão do indivíduo e de sua emancipação frente à cultura e à sociedade – a partir dos ideais de ciência e tecnologia ditados pelo Esclarecimento, por exemplo – forjam o conhecimento marcado pela razão técnica e instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 36-40). Os critérios para se pensar qual é a maneira de realização ampla desta formação são de início explorados pela Teoria Crítica da Sociedade, que prima pelo questionamento e levantamento das possibilidades históricas e materiais da existência humana sem abstrair-se da

realidade concreta, ao mesmo tempo em que nega as condições e necessidades postas como naturais.

Tecnologia, ciência e educação são espaços atualmente interdependentes e merecem ampla discussão. Pucci (2005) problematiza esta relação ao dizer que a tecnologia influencia nossas formas de viver, pensar e agir social e individualmente, e o paradigma tecnológico atual é derivado das inovações tecnológicas ocorridas pelas “fusões” entre diferentes tipos de tecnologia, mais do que por “rupturas tecnológicas”. (p. 02). E ainda, “O princípio de competitividade obriga ‘a racionalidade econômica a atrelar-se à racionalidade tecnocientífica’ e subordinar as decisões de investimentos à dinâmica de inovação”. (p.03).

Os processos de inovações tecnológicas parecem ter seu próprio ritmo e nos últimos anos, os próprios movimentos internos da escola – principalmente no que diz respeito à construção de currículos escolares – se vêem sob dois caminhos: ou tornam-se obsoletos em relação ao paradigma vigente de inovação tecnológica, ou aceleram-se no mesmo ritmo, por mais que a essência desta instituição desapareça na velocidade. Determinar a direção da educação escolar nos trilhos das inovações tecnológicas é ignorar a relação de mão dupla que ocorre entre tecnologia e sociedade, é neutralizar a tecnologia, concedendo-lhe vida própria e sucesso imediato para qualquer artefato criado ou aprimorado. As discussões sobre educação e tecnologia precisam dialogar com as revoluções tecnológicas, porém de forma ampla e em contraste com a visão determinista da tecnologia sobre a sociedade e a escola.

Historicamente, as revoluções científicas e tecnológicas foram vinculadas às industriais e econômicas, por algumas correntes do pensamento filosófico. Em 1940, Adorno e Horkheimer, envolvidos em uma cena histórica específica de relações entre capital e tecnologia, fizeram importantes considerações para este movimento. Mesmo que ainda local e não global, mesmo em um contexto de base mecânica e não micro (ou nano) eletrônica, a crítica de *Dialética do Esclarecimento* feita em 1947, esteve voltada diretamente à denúncia sobre a dominação da relação *capital-ciência-técnica*, articulada a um imenso poder moderno na sociedade capitalista.

As consequências dessa relação são identificadas pelos autores da Teoria Crítica em várias dimensões da vida. Pucci (2005) alerta para a dominação tecnológica sobre os modos de vida e nesta medida, pensamento, ação, conhecimento e educação são processos reificados, ou seja, a lógica da tecnologia

ramifica-se na vida pública e privada, tornando-se o mote de construção de personalidades e de afirmação cultural da sociedade administrada. Por outro lado, a dinâmica contraditória da produção da subjetividade tenciona este movimento.

Nada faria sentido nestas afirmações se os próprios autores não estivessem preocupados com a ambigüidade que esta sociedade gera: ao mesmo tempo em que o sucesso tecnológico está no auge da satisfação humana, por outro lado, não está para todos. Enquanto alguns indivíduos mantêm um padrão confortável de vida por meio do acesso aos bens produzidos pelo avanço tecnológico, para outros, não há alimento e moradia.

Agora que o desenvolvimento das forças produtivas teria alcançado as condições de acabar com a fome sobre a face da terra, pessoas e nações inteiras são dizimadas pela miséria. A progressiva mecanização da vida do homem o transformou em um sujeito irracional, que se submete prazerosamente à máquina. (PUCCI, 2005, p. 06)

O ambicioso projeto de desmitificação da natureza por meio do domínio total de suas forças obteve um sucesso parcial, pois, ao compreender e se apropriar das leis e dinâmicas da natureza, os homens racionalizaram os processos e, em nome desta razão converteram a mitificação da natureza em máquina. Aquilo que ainda nos amedrontava, o que era incalculável e imprevisível, foi aos poucos sendo explicado, controlado e catalogado. A ciência se criou em oposição a esses medos, e o que parecia ser a grande virada do homem sobre a natureza foi, na realidade, a conversão do medo em explicação, da transferência da dominação à tecnologia. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 25).

A “tecnociência” representa o desenvolvimento produtivo da relação *capital-ciência* nos anos 1990 que colaborou para a expansão global do capital, ao mesmo tempo em que supera em velocidades altíssimas “os modos de viver e de pensar do homem contemporâneo” (PUCCI, 2005, p. 06). Aliar *ciência* e *sistema de produção* é uma das formas mais predatórias que o capital encontrou para se tornar cada vez mais independente de trabalhadores e para alcançar níveis de produtividade e rentabilidade nunca vistos antes.

A compreensão acerca de ciência e tecnologia perpassou durante séculos por convencionalismos, disputas de poder e influências que mascararam e tornam complexa a apreciação de seus significados historicamente e socialmente

construídos. Esta discussão situa-se principalmente no campo das ciências sociais, exercendo um importante papel no interior das controvérsias no campo da construção do conhecimento científico e tecnológico.

Analisar os conceitos de ciência e tecnologia demanda considerar o paradigma da *neutralidade científica* historicamente arraigado em algumas vertentes teóricas com raiz filosófica no Positivismo (LOWY, 1987). A busca pela verdade absoluta tem como objetivo, nesta tendência de estudo, beneficiar a todos os usuários ao privá-los de qualquer possibilidade de relativismo, erro de respostas ou meios encontrados pela ciência e tecnologia. A tecnologia neste sentido estrito é tomada como neutra e se dispõe na sociedade de maneira autônoma de toda concepção ideológica ou tendência política. Sua aplicação, sucesso ou fracasso, na perspectiva funcionalista, dependerá exclusivamente do seu desempenho, isto é, quão eficiente é ou não a sua função para os meios de vida. Contudo,

Sobral (1986) realizou um estudo sobre a ciência e a tecnologia, identificando a **pesquisa científica a partir de três dimensões: como força produtiva, como dominação política e como ideologia**. A autora afirma que a produção e a apropriação da pesquisa científica e tecnológica **é permeada por interesses econômicos, políticos e ideológicos de classes e de segmentos sociais**, questionando, assim, a noção de neutralidade científica, bem como pela relação entre ciência e poder, na sociedade capitalista. Essas categorias podem ser discutidas, também, no que diz respeito ao conhecimento científico que está sendo produzido no interior das universidades, principalmente, quando se pergunta para quê e a quem serve este saber, explicitando sobre que perspectiva se discute a pesquisa. (PAIVA, 2007, p. 03) (*grifos nossos*)

MacKenzie e Wajcman, no capítulo introdutório do livro *The Social Shaping of Technology* (1996), analisam os Estados europeus dos séculos XVII e XVIII, nos quais o avanço tecnológico era sinônimo de progresso nacional, ou seja, o fortalecimento de uma determinada nação dependia da evolução tecnológica, tanto para o comércio quanto para o poder bélico. Situados na Inglaterra e na França principalmente, estes autores demonstram que neste período o investimento estatal em tecnologia militar desencadeou o desenvolvimento tecnológico em um sentido mais amplo, pois enquanto a tecnologia proporcionava ao Estado um poder bélico coercitivo perante as outras nações, o que estava em disputa era o poder econômico. Mostram assim, a dimensão eminentemente política da sua produção.

A partir deste contexto, os autores Bazzo *et al.* e Cutcliffe (2003) contribuem

com suas análises sobre a necessidade de tornar legítima a discussão e o estudo no campo acadêmico sobre ciência, tecnologia e sociedade. O objetivo de promover uma “ciência para a ciência” é, além de torná-la legítima no campo acadêmico por meio de publicações e pesquisas, ter na contextualização social o fundamento da compreensão de suas dimensões. Esta perspectiva denota a desconstrução de uma idéia linear e autônoma de progresso científico e tecnológico, como grandes promessas de ascensão da condição humana (civilidade) a partir de avanços contínuos. Está inserida, portanto, em um movimento crítico presente no corpo social que estabelece questionamentos quanto à avaliação dos impactos sociais da ciência e da tecnologia. (CUTCLIFFE, 2003)

Promover uma “ciência para a ciência e para a tecnologia” justifica-se pela necessidade da compreensão coletiva, de que estes campos não são independentes da sociedade. Entendemos que as mudanças dos processos técnicos e científicos nem sempre são bem sucedidas de forma geral, pois seu êxito ou fracasso dependem de circunstâncias sociais.

A sociedade também é compreendida pelo relacionamento ciência-tecnologia, sendo que a distinção entre ambas não se apresenta, segundo os autores Pinch e Bijker (1997) entre as funções abstratas do *saber* e do *fazer*. A ciência normalmente aparece como um tratamento *teórico* dos problemas e a tecnologia como a *prática*, a aplicação desta teoria. Neste contexto, o entendimento inicial de que poderia vir a compor uma dicotomia, representada pela distância entre *saber* e *fazer*, se resolve, em princípio, quando consideramos que ciência e tecnologia têm um elo universal: o fato de que são sociais e históricas.

A ciência e a tecnologia podem ser definidas como um conjunto complexo que compreende e associa dispositivos técnicos, saberes e saber-fazer. São compreendidas também como uma representação dos métodos disponíveis ou pertinentes para resolver algumas necessidades, ou ainda um conjunto de idéias sobre as experiências, que podem dar visibilidade sobre o futuro possível ou provável para as tecnologias. (PINCH e BIJKER, 1997).

O conceito de Feenberg (1995) não se distancia dos autores da Teoria Crítica, ao trazer a discussão filosófica sobre o desafio de dar à tecnologia um campo mais crítico e democrático, no qual se questione sua compreensão, principalmente sobre dois pontos de vista metodológicos: o *debate público* e a *controvérsia científica*. Há desta forma, diferentes posições entre pesquisadores

acerca do melhor lugar para a pesquisa e divergências sobre qual a estratégia metodológica a seguir para a compreensão crítica da tecnologia.

Assim, a tecnologia se apresenta, essencialmente, como saberes que podem estar incorporados em artefatos, e ainda incorporados no dia-a-dia, na rotina de todos os indivíduos envolvidos direta ou indiretamente com o desenvolvimento tecnológico. Esses saberes podem ser próprios a um grupo de indivíduos específicos, uma empresa ou um setor industrial, por exemplo, ou ter um alcance mais geral, onde ele toma a forma de um *paradigma tecnológico*, ao mesmo tempo em que não pode ser tomada como um conceito absoluto, positivo e inviolável.

As idéias dos autores convergem no sentido da defesa pela intervenção pública sobre as mudanças tecnológicas. Porém, Feenberg (1995) alerta que nem sempre as intervenções públicas são bem vistas ou bem sucedidas, primeiro porque a tecnologia moderna pode afetar a sociedade de forma inesperada, e segundo porque as formas de participação públicas ainda são muito recentes e precisam ser amadurecidas.

Feenberg utiliza-se da filosofia de Heidegger para afirmar que a tecnologia moderna não é nem um salvador, nem uma inflexível jaula de ferro, mas ela é um “novo tipo de enquadramento cultural”, cheio de problemas. Assim, o autor, confirmando o título de seu ensaio – *Technology and Freedom* (1995), diz ser possível a liberdade na tecnologia, porém, não no âmbito atual da cultura técnica dominante.

Marcuse, quando salienta o aspecto de dominação da tecnologia, diz:

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de “neutralidade” da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado: a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas. (MARCUSE, 1982, p. 19)

Podemos compreender, a partir das idéias principais destes autores, que a tecnologia é formatada socialmente pelas relações historicamente constituídas, pelas relações de classe, de poder, de política, culturais e pela subjetividade capaz de significar e ressignificar todo o processo objetivo da máquina, do aparelho, seja qual tecnologia, de forma consciente ou não. A subjetividade se relaciona com a objetividade material, reconstrói um plano que demonstrará o sucesso ou o fracasso

pela apropriação e aceitação social de determinado artefato.

Deste modo, o desenvolvimento tecnológico, nesta concepção, não é um processo linear de acumulação de melhorias, e sim um processo multidirecional e quase-evolutivo de variação e seleção (quase-evolutivo porque, ao contrário da evolução biológica, a produção de variação não é cega). Os problemas técnicos não constituem fatos sólidos como pedras, mas admitem certa flexibilidade interpretativa. Num determinado contexto histórico e cultural, distintos atores sociais com diferentes interesses e valores verão um problema de formas de alternativas, propondo distintas soluções baseadas nesses interesses e valores. (BAZZO *et. all*, 2003, p. 131)

As relações de trabalho e a formação profissional da mesma forma são pertinentes nesta discussão sobre ciência e tecnologia. Os artefatos tecnológicos e o conjunto de conhecimentos científicos que os rodeiam são produzidos, utilizados e trocados por nós a todo tempo. São incorporados, por meio da educação, em nossas rotinas, hábitos e pensamentos. Contextualizamos tal situação no início do século XIX, com a representação do “Sistema de Administração Científica” proposto por Taylor. Tal sistema tinha como um dos objetivos controlar determinados comportamentos dos trabalhadores em relação ao ritmo da produção vistos como desvantajosos ao desempenho produtivo. (BRAVERMAN, 1987).

Assim, o taylorismo tentou retirar do *chão-da-fábrica* as prescrições sobre o “*como fazer*” transferindo-as para um novo local: a gerência. Contudo, esta ação ainda precisou de diversos estudos e métodos da engenharia.

A relação entre o taylorismo e a ascensão das novas tecnologias para a produção, não existe explicitamente. Segundo Braverman, “o taylorismo pertence à cadeia de desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo”. (1987, p. 82). O Sistema de Administração Científica não estava preocupado com o desenvolvimento tecnológico em si, pois o que importa no cerne do ideal taylorista é a separação entre *concepção* e *ação* com o objetivo de cada vez mais aproximar o trabalho prático às prescrições técnicas e teóricas. O conhecimento científico pode ser exclusivo dos engenheiros e administradores da fábrica, e ao trabalhador se priorizam as habilidades relacionadas ao *fazer*.

Neste contexto, a relação ser humano e máquina prevê uma única alternativa: “acertar”, ou seja, não permitir nenhuma margem de desconfiança sobre o desempenho do processo e/ou do resultado final. Assim, transfere-se a confiança

para o cálculo matemático preciso, no qual a máquina exerce sua função interruptamente e sem erros, diferente do que se espera de um ser humano. E, sob esta situação compreende-se a realidade capitalista de produção: eliminar os erros, o tempo ocioso, o desperdício; tornar o capital cada vez menos dependente do trabalho humano, com controle absoluto sobre a produção.

Analizamos em princípio, que o currículo escolar, nos moldes como conhecemos, com o tempo foi tomado pela mesma razão industrial e tecnológica, que extrapolou seus limites, e de certa forma direcionou sua organização. Segundo Marcuse,

O novo mundo do trabalho tecnológico impõe um enfraquecimento da posição negativa da classe trabalhadora: esta não parece ser a contradição viva da sociedade estabelecida. Essa tendência é reforçada pelo efeito da organização tecnológica da produção sobre o outro lado envolvido: sobre a gerência e a direção. A dominação se transfigura em administração (...) a fonte tangível de exploração desaparece por trás da fachada da racionalidade objetiva. (MARCUSE, 1982, p. 49)

Reconhecer a tecnologia como meio facilitador do trabalho e da condição humana de existência pode ser uma grande ilusão. Muitos artefatos diminuem o trabalho humano manual e intelectual, porém esta finalidade não ocorre de forma direta, é sim mediada pelos interesses políticos, de pequenos grupos, distintos histórica e geograficamente. Se essa razão fosse direta – quanto mais tecnologia, menos trabalho humano – o tempo de trabalho total seria mínimo. Para Marcuse,

Ora, a mecanização cada vez mais completa do trabalho no capitalismo desenvolvido, conquanto mantendo a exploração, modifica a atitude e a condição do explorado. No seio do conjunto tecnológico, o trabalho mecanizado no qual reações automáticas e semi-automáticas preenchem a maior parte (se não o todo) do tempo de trabalho continua sendo, como uma ocupação para toda a vida, uma escravidão exaustiva, entorpecedora, desumana – ainda mais exaustiva por causa do aumento da velocidade do trabalho, controle dos trabalhadores de máquinas (em vez de produto) e isolamento dos trabalhadores uns dos outros. Na verdade, essa forma de servidão é expressiva da automatização coibida, parcial, da coexistência de setores automatizados, semi-automatizados e não-automatizados, dentro de uma mesma fábrica, mas, até mesmo sob tais condições a tecnologia substituiu a fadiga muscular pela tensão e (ou) esforço mental. (MARCUSE, 1982, p. 43)

Mesmo encontrando novos saberes e práticas dentro e fora da escola, as

prescrições curriculares podem não estar em sintonia com estas mudanças, e, anacronicamente permanecem em moldes tradicionais, cristalizados entre parâmetros subjacentes. Contudo, a quebra destes modelos não impõe à escola e ao currículo a necessidade imediata de aderir a todo discurso moderno, pragmático e liberal. A contribuição de Henry Giroux (1986) se aproxima de nossa problematização: os discursos neoliberais se transpõem nos espaços educativos de forma semelhante que a razão industrial adentrou no início do século XX, nos modos de vida da sociedade. Atualmente, este discurso exige da escola a adesão de sua lógica e, quando se depara com as “barreiras” culturais presentes no interior da escola, imediatamente a julga como incoerente e obsoleta.

O primeiro capítulo contribuiu para compreender as relações internacionais de poder e de expansão de acúmulo de capital aos países periféricos. O conhecimento científico e tecnológico, da mesma forma, está subordinado e dependente dos interesses dos países desenvolvidos e que investem em ciência e tecnologia pelo viés da produção e exploração da força de trabalho, a favor da expansão e acumulação de capital.

Ciência e tecnologia, neste contexto, parecem seguir em dois sentidos: primeiro há um trajeto vertical que depende do desenvolvimento de habilidades e competências específicas dos trabalhadores, imprescindíveis para o aumento da produção e lucro, e da expansão do mercado de consumo; a segunda, em um trajeto horizontal, em que ciência e tecnologia atendem às necessidades sociais básicas para a qualidade de vida e acesso aos artefatos tecnológicos. A primeira linha, ascendente – e com perspectivas ilimitadas –, domina o ritmo da produção de produtos e de novas necessidades em que o conhecimento é apropriado e gerado como instrumento direto para atender tais perspectivas – de produção e consumo. A segunda linha – em declínio – está sob a influência da primeira. Geralmente sua organização é conduzida pelo Estado que redistribui ciência e tecnologia aos setores de educação, saúde, segurança, entre outros.

Neste sentido, concordamos com CALAME (1995), pois o que ocorre é a “transferência de tecnologia entre o Norte e o Sul”, ou seja, a relação entre ambas as linhas é a de transferência de conhecimento. A primeira linha alimenta a rede de necessidades sociais e ainda produz outras. A transferência de conhecimentos sobre ciência e tecnologia ocorre da primeira para a segunda, sendo que a primeira representa os países centrais e a segunda, os países periféricos. A educação

integral que tenha ciência e tecnologia em seu eixo deve propor, portanto, ser um canal de mediação e de resistência às concepções e justificativas dos usos instrumentais destes conhecimentos.

2.3. Cultura e Trabalho: O currículo que deseja integrar mundo material e imaterial

O que toda a cultura nada mais fez, até hoje, do que prometer, será realizado pela civilização quando esta for tão livre e ampla que não exista mais fome sobre a Terra. (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p. 99)

Para analisar as categorias *Cultura* e *Trabalho* no interior do currículo integrado, torna-se imprescindível enxergá-las através de ideologias, que fetichizam e ocultam partes da realidade. O *currículo* pode ser entendido *como fetiche*, em princípio, como um acúmulo de carga ideológica e de representações sobre o que se *deve ser* um indivíduo para determinada sociedade. Esta expressão é característica do autor Tomaz Tadeu da Silva, que, neste trecho comenta o sentido do termo,

Pensar o currículo como fetiche significa também encarar o currículo como uma questão de representação. A operação de desfeticização supõe a transparência do conhecimento, supõe uma identidade entre o conhecimento e a 'realidade'. A operação de desfeticização pretende de certa forma anular a representação e estabelecer uma conexão direta, sem mediação, com o real. (...) Conviver com o fetiche significa, ao contrário, reconhecer o conhecimento e o currículo como representação. Ver o currículo como fetiche significa não simplesmente descartá-lo como uma forma ilusória de representação, mas como a própria condição de representação". (SILVA, 1999, p. 105).

Além da representação do currículo conforme este autor, é preciso compreender como o próprio conhecimento pode ser um fetiche, pois no contexto de formação escolar clássica e literária, entre outras questões, vimos historicamente a separação entre *cidadania/liberal* e *trabalho/força de trabalho*, entre a educação para servir à compreensão sócio-histórica e a que serviria para a reprodução técnica. (LENHARDT, 1996). No caso de uma proposição curricular atual que

pretenda integrar educação geral humanística e educação técnica profissional, há de se supor que aí exista, da mesma forma, um fetiche.

O currículo não é uma fantasia, pelo contrário, é uma representação de conhecimento e cultura escolhidos em um contexto específico. No momento em que o currículo integrado se dispõe a “integrar” conhecimentos humanísticos e técnicos poderá estar sob o ímpeto de, por meio de concepções suspensas da realidade e permeado de mediações, produzir-se como um fetiche. É necessário, portanto, realizar a seguir um exercício teórico e histórico sobre estas concepções e mediações que envolvem o currículo integrado.

O ponto de vista da cultura burguesa cravado na sociedade ocidental, idealizou a liberdade, a identidade e a universalidade. Claramente, este ideal fracassou, visto que, entre outras questões, reprimiu as particularidades dos indivíduos em nome de uma emancipação abstrata.

Educar para a autonomia foi um dos objetivos burgueses sobre a formação cultural dos indivíduos. Contudo, as seleções de conteúdos apresentaram conceitos abstratos, preestabelecidos e universalizantes, que mais impediram do que promoveram a formação autônoma. (LENHARDT, 1996, p. 39). Com a lógica industrial distribuída a todas as dimensões da sociedade, inclusive na organização de currículos e conhecimento científico, o que existe de fato é a instrumentalização da formação, ou seja, as leis objetivas são as únicas mediações entre o indivíduo e o conhecimento. O caráter instrumental do conhecimento alcançou todas as dimensões da sociedade, ciência, educação, política, economia, e, sob a égide desta razão, priorizam o desenvolvimento produtivo e tecnológico.

A resposta para a questão “como educar para a autonomia?” neste contexto, torna-se ainda mais distante e abstrata:

Na indústria o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. (...) As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural. (...) A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular. O princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início. Por um lado, a individuação jamais chegou a realizar-se de fato. O caráter de classe da autoconservação fixava cada um no estágio do mero ser genérico. (...) O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo sua mácula; em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem econômica e social. (...) Ao mesmo tempo, a

sociedade burguesa também desenvolveu, em seu processo, o indivíduo. Contra a vontade de seus senhores, a técnica transformou os homens de crianças em pessoas. Mas cada um desses progressos da individuação se fez à custa da individualidade em cujo nome tinha lugar, e deles nada sobrou senão a decisão de perseguir apenas os fins privados. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 128).

O atual debate sobre os conceitos de trabalho e cultura induziu, nesta pesquisa, à necessidade de produzir um texto que salientasse esta discussão, embora não se tenha a intenção de desmembrá-la da totalidade do eixo central desta pesquisa. A compreensão sobre os conceitos de ciência, tecnologia, cultura e trabalho, mostra que os mesmos possuem papéis históricos, assumindo posturas ora reacionárias, ora revolucionárias, sempre se relacionando parcialmente com a realidade. É neste sentido que os conceitos de *trabalho* e *cultura* apresentados em nosso campo de pesquisa são de difícil compreensão imediata.

Não é nova a discussão sobre cultura e trabalho, bem como o debate deste binômio dentro do campo da educação. Vale ressaltar, neste sentido, que as ressignificações contidas na trajetória histórica destes conceitos dentro do campo das ciências humanas – e também de seus usos cotidianos – evidenciam o caráter polissêmico destas palavras, marcados, especificamente pela natureza política dos momentos históricos em que são produzidas as diferentes interpretações.

Desnaturalizar fatos sociais é um dos caminhos mais pertinentes para dar início a uma intervenção crítica sobre a realidade. O que é comum se ouvir, por exemplo, em expressões, ditados populares ou clichês, perpassou por uma densa camada ideológica até atingir certa onipresença social, ou como algumas teorias chamariam, “senso comum”. “*Este homem tem cultura*”, “*Deus ajuda quem trabalha*”, são exemplos que logo nos vêm à memória e que carregam consigo uma imensa carga ideológica. De início, podemos pensar sobre a cultura, mais especificamente *sobre o caráter afirmativo da cultura*, nas geniais palavras de Marcuse (1997).

Junto à ascensão burguesa²¹ emergem ideais de modernidade, liberdade, indivíduo e sociedade com vistas a instaurar e manter os novos modos de vida tão desejados. É com base neste contexto que Marcuse irá compor o seguinte mote:

²¹ Século XVII para a Inglaterra e século XVIII para França.

A separação entre o útil e necessário do belo e da fruição constitui o início de um desenvolvimento que, por um lado, abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa, e, por outro lado, para o enquadramento da felicidade e do espírito num plano à parte da “cultura”. (1997, p. 90)

A cultura afirmativa tem suas bases nas “classificações ontológicas do idealismo antigo” – Platão e Aristóteles são as principais referências para Marcuse – que polarizava saberes úteis para a vida cotidiana dos saberes interiores espirituais. Enquanto o mundo exterior, povoado de incertezas, representava o trabalho e a utilidade prática, o mundo interior (a alma de cada indivíduo) desfrutava dos prazeres do belo, do ócio e da segurança (MARCUSE, 1997, p. 91). A realização individual é gerada a partir da alma, e, nos termos da *virada burguesa*, nada mais plausível que celebrar a alma, enquanto a materialidade de sua vida não estava disposta a satisfazer as necessidades de todos.

A cultura é afirmativa, neste sentido, porque ao pretender conciliar o *particular* e o *universal* – e de início é bem sucedida – assegurou de forma generalizada a cultura burguesa. A cultura não é um direito, mas um *dever*. É no plano das idéias que a burguesia arquiteta seu mote de liberdade e igualdade: os indivíduos se tornam iguais na medida em que a cultura universaliza o espírito e, são livres enquanto são condicionados pelas relações de troca.

Os antagonismos sociais nos quais a cultura afirmativa obteve seus alicerces não permitiriam a realização dos indivíduos, contudo, a hegemonia da cultura afirmativa não estaria segura sem garantir a satisfação do povo, e, para isso, “A felicidade se converte em âmbito privado para poder se manter”. (MARCUSE, 1997, p. 97). Logo, o indivíduo só é feliz na medida em que possui esta garantia no interior de sua vida privada.

O estranhamento do indivíduo frente ao “mundo exterior” – *ao objeto e ao seu próprio ser* – encerra parte da formação, da consciência e da autonomia, abrindo passagem para a manipulação e para o processo de *reificação* dos sujeitos. Vale destacar neste trecho, as palavras de Marcuse,

Somente da alma pura pode partir a salvação. Todo o resto é desumano, desprovido de crédito. A alma sozinha evidentemente não tem valor de troca. O valor da alma não é incorporado nela de modo a se consolidar em seu corpo como objeto que pode se converter em mercadoria. Há uma bela alma num corpo feio, uma alma saudável num corpo doente, uma alma nobre num corpo mesquinho – e vice-versa. Existe um cerne de verdade na afirmação segundo a qual o que acontece com o corpo não pode afetar a

alma. Mas esta verdade assumiu uma forma terrível na ordem vigente. A liberdade da alma foi utilizada para desculpar a miséria, martírio e servidão. Ela serviu para submeter ideologicamente a existência à economia do capitalismo. (1997, p. 108)

A cultura afirmativa, na medida em que busca sua conservação, se vê diante de obstáculos que ela mesma criou. A exaltação do indivíduo abstrato e da vida privada torna-se insuficiente para a manutenção do controle sobre o processo de produção. A *revirada burguesa* se deu na reorganização da cultura, na substituição da disciplina individual pela coletiva, do controle parcial pelo controle total do Estado. Para Marcuse, o indivíduo transitou durante o processo de afirmação da cultura burguesa entre a *interioridade idealista* e *exterioridade heróica*, ambas com a mesma função, porém distintas pelo grau de sacrifício exigido para afirmação da cultura. (MARCUSE, 1997, p. 123, 124). Em “A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional” (1967) o autor nos aproxima desta questão:

Atualmente, esse espaço privado se apresenta invadido e desbastado pela realidade tecnológica. A produção e a distribuição em massa reivindicam o indivíduo *inteiro* e a psicologia industrial deixou de há muito de limitar-se à fábrica. Os múltiplos processos de introjeção parecem ossificados em reações quase mecânicas. O resultado não é o ajustamento, mas a *mimese*: uma identificação imediata do indivíduo com a *sua* sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo. (MARCUSE, 1967, p. 30-31) (*grifos no original*)

Sem intenção imediata de responder “o que é, portanto, a cultura?” ou “que tipo de cultura poderíamos apoiar?”, concordamos com Marcuse, ao dizer que a cultura só cumprirá sua “promessa” quando realizar efetivamente o indivíduo.

A cultura deve assumir a preocupação com a exigência de felicidade dos indivíduos. Mas os antagonismos sociais que a fundamentam admitem essa exigência na cultura somente enquanto interiorizada e racionalizada. (...) Ela pode se impor unicamente contra a cultura idealista; somente contra essa cultura ela consegue se manifestar como exigência universal. (MARCUSE, 1997, p. 100)

Se a cultura, segundo Marcuse, deve se preocupar com a exigência da felicidade dos indivíduos, na atual sociedade regida pela racionalidade instrumental esta promessa ainda está longe de ser cumprida. Como é possível, portanto, a cultura ser um conceito estruturante do eixo de integração curricular para o

PROEJA? Em princípio, esta questão pode ser pensada no sentido da necessidade da compreensão histórica e política de tais conceitos.

Podemos retomar outros aspectos históricos para melhor compreensão dos conceitos discutidos entre Marcuse, Adorno e Horkheimer. O contexto alemão, por exemplo, entre o final do século XVIII até o fim da Primeira Guerra Mundial erigiu necessidades de distinção frente às demais nações – França e Inglaterra especialmente – no sentido de uma auto-afirmação nacional que devolvesse a estima do povo pelo país. O conceito de *Zivilization* (Civilização) já não comportava mais esta necessidade, e a superioridade alemã foi definida aos poucos pelo conceito de *Kultur* (Cultura), em oposição à Civilização. O binômio *Kultur* e *Zivilization* é, neste sentido, uma questão central para compreender a crítica à cultura moderna feita por estes autores. Dentre os intelectuais alemães, por um lado, a idéia de *Kultur* foi criada para representar aspectos literários, artísticos e espirituais que distinguiam os homens entre si, por outro lado, *Zivilization* foi tomando por formas de criações materiais e tecnológicas que distinguiam o homem de seu ser primitivo. (ADORNO e HORKHEIMER, 1969).

O desafio frankfurtiano, portanto, é problematizar o conceito de cultura para possibilitar a reflexão sobre *outra cultura*, aquela que represente os indivíduos e sua relação dialética com a sociedade. A cultura, neste sentido, se define ao mesmo tempo como produção material e imaterial da vida. Esta discussão é atual, pois, ao nos depararmos com os insistentes antagonismos entre teoria e prática, trabalho e lazer, e classes sociais, percebemos por fim a *Indústria Cultural*, que atualmente tudo suplanta e deforma. Em síntese, o conceito de cultura,

(...) rejeitou a noção sociológica dominante, segundo a qual a cultura existe de modo autônomo, não relacionada com os processos da vida econômica e política da sociedade. Argumentavam que tal perspectiva neutralizava a cultura e, desse modo, abstraía-a do contexto histórico e social que lhe dava significado. (Giroux, 1983, p. 20).

Para Adorno, toda formação é “formação cultural”, sempre um processo de incorporação da cultura pelos indivíduos. A apreensão da cultura ocorre por meio da educação, cujo processo é intencional e com um duplo potencial: adaptar e emancipar os sujeitos. A sociedade transmite conhecimentos aos indivíduos predispondo sua adaptação a um sistema social, e, ao mesmo tempo, este processo

ocorre por inúmeras significações no terreno da subjetividade. São, portanto, dois instantes dialéticos pelos quais produzimos e reproduzimos cultura. Segundo a teoria de Adorno,

O duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder, que, como simples cultura, não possui. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. A antiga injustiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio da dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação frente ao existente. (ADORNO, 1996, p. 390-391)

Neste sentido, a crítica à concepção de trabalho, na perspectiva de Marcuse, Adorno e Horkheimer, está contida na crítica sobre a cultura. Sob o mote burguês, pensamento e práxis separam-se gradualmente, e, resgatando estas impressões no pensamento marxista, vimos a retirada do conceito *Trabalho* do campo da Economia Política Clássica, colocando-o sob a base materialista e histórica, a qual conceitua,

Antes de tudo, o trabalho [como] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1996, p. 297)

O trabalho se desenvolve historicamente e culturalmente nos diferentes grupos sociais, assim como o desenvolvimento da *técnica*, da habilidade, do planejamento e da manipulação da matéria. O *trabalho concreto* é um conceito elaborado por Marx como uma categoria ontológica, comum a qualquer tempo histórico por meio do qual se produz bens privados, úteis, realizados apenas pelo consumo no processo de produção e reprodução da existência.

Para Marx, a natureza é “o corpo inorgânico do homem” (Mészáros, 2006, p. 80), num sentido concreto construído historicamente. Contudo, a alienação do trabalho põe a natureza como algo externo ao homem, como algo vendável,

reificado. Tanto a atividade quanto a consciência (do “ser genérico”) estão alienadas, pois, a *atividade produtiva* quando *alienada*, deforma a mediação sujeito-objeto pela via da *mercadoria*.

Em lugar da “consciência da espécie” do homem, encontramos o culto da privacidade e uma idealização do indivíduo abstrato. Assim, identificando a essência humana com a mera individualidade, a natureza biológica do homem é confundida com sua própria natureza, especificamente humana. Pois a mera individualidade exige apenas *meios* para sua *subsistência*, mas não formas especificamente humanas – humanamente naturais e naturalmente humanas, isto é, *sociais* – de auto-realização, as quais são ao mesmo tempo manifestações adequadas da atividade vital de um *Gattungswesen*, um “ser genérico”. (Mészáros, 2006, p. 80).

Quando o *trabalho* é analisado por meio da Teoria Crítica, é de imediato submetido à história e à cultura, na medida em que está atrelado às relações de poder e dominação. No contexto do ideário burguês, a exaltação da autonomia individual abstrata e da racionalidade esteve diretamente articulada com a reificação das relações de trabalho. A cultura e o trabalho, como todas as relações sociais no capitalismo, foram forjados como objeto. (GIROUX, 1983).

O “totalitarismo” tecnológico que Marcuse evidencia como sendo a grande tendência da administração por vias da manipulação das necessidades, é o guia das relações de trabalho. A máquina é um meio de sujeição do trabalhador à divisão social de trabalho, bem como é *instrumento político* da razão tecnológica que manipula todos os setores da sociedade porque “O governo de sociedades industriais desenvolvidas e em fase de desenvolvimento só se pode manter e garantir quando mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial”. (1982, p. 25-30).

Nos termos da racionalidade tecnológica, a força histórica do proletariado na qual Marx confiava é convertida em energia vital da reprodução do aparato técnico e manutenção da lógica instrumental. No curso da história, Marcuse elucidou alguns aspectos da teoria de Marx que esbarram nas condições em que a ideologia tecnológica se desenvolveu. Obviamente, as condições objetivas da sociedade industrial do século XIX são as responsáveis pelas conclusões a que Marx chegou, e aquelas do século XX foram captadas por Marcuse com o mesmo rigor e excelência.

O indivíduo alienado do século XX não é mais privado apenas das condições objetivas da sociedade e sim, de sua própria subjetividade. “As forças históricas libertadoras” do proletariado são dissolvidas na homogeneidade entre sujeito, objeto e mercadoria. Aquele cujo esforço físico determinava sua condição de *ser trabalhador* é agora, submetido à rotina, ao stress mental e ao ritmo da máquina, fato que dificulta perceber a diferença entre o *trabalho produtivo* e *improdutivo* como Marx qualificava (MARCUSE, 1982, p. 42, 43).

O trabalho como princípio educativo é uma orientação presente nas diretrizes pedagógicas para o PROEJA, e a partir deste princípio se desdobram as outras categorias que compõem o eixo de integração. Estas orientações se baseiam na perspectiva de se tomar a trabalho como princípio educativo na medida em que os conteúdos e os métodos educativos estejam interessados em reconquistar, ou ainda, reconstruir a idéia de uma classe social excluída da sociedade capitalista pela exploração do trabalho. Tal reconstrução de um ideário de classe proletária seria o ponto primordial para o entendimento dos trabalhadores (alunos da educação profissional) sobre as relações de produção e compreensão da contradição entre capital e trabalho. No atual momento, diferente de um ideário revolucionário como foi apregoadado pelo marxismo fundamentalista, seria preciso antes de tudo trazer tal consciência de classe para os trabalhadores a partir de um discurso político e pedagógico que envolva os conteúdos gerais e específicos do currículo integrado em torno da categoria trabalho. Portanto, o trabalho como princípio educativo está diretamente ligado a intenção da reconquista da consciência de classe. A questão que se levanta neste momento é: colocar o trabalho no centro de uma diretriz pedagógica tem a intenção de trazer tal consciência de classe com o fim de incluir estes indivíduos na sociedade capitalista ou de reinventar uma nova forma de classificação social nos moldes contemporâneos do capitalismo? A resposta para qualquer uma destas variáveis se torna vazia nos termos analisados pela Teoria Crítica.

Na verdade, a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos, e dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes. Estes constituem apenas particularizações da maneira como a sociedade se defronta com a natureza e sem mantém nas formas dadas. São, portanto, momentos do processo de produção social, mesmo que, propriamente

falando, sejam pouco produtivos ou até improdutos. (HORKHEIMER, 1989, p. 37)

A Teoria Crítica se associa a crítica feita por Marx ao sistema capitalista e as relações de exploração, na medida em que expõe suas novas formas e limites impostos entre indivíduo e sociedade por esta via. Por se ocupar de temas atuais, a Teoria Crítica vale-se, neste momento, para responder algumas questões sobre educação e trabalho, e esta é uma forma de revigorar a relação entre indivíduo e sociedade como uma práxis social, realidade concreta que envolve diferentes variáveis, materiais e imateriais.

O confronto da razão crítica sobre a razão instrumental é necessário para tratar da sociedade atual, por não aceitar na perspectiva crítica de pesquisa, um dado absoluto ou acabado em si, mas pelas suas contradições internas, históricas e sociais. Levanta-se assim, uma insatisfação sobre a propaganda do “trabalho como princípio educativo”, como o auge metodológico da pedagogia que visa a reconquista da nova consciência de classe. Esta propaganda atua com certa dominação sobre o pensamento, pois se baseia mais pelas condições objetivas, a economia, o progresso, o desenvolvimento tecnológico, do que pelas condições subjetivas, ou seja, como estes sujeitos trabalhadores podem construir sua própria noção de posição social. Nas condições objetivas, as noções de ciência, cultura e tecnologia estão reféns da razão instrumental, assim como o trabalho.

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planificada e a objetivos racionais. (HORKHEIMER, 1989, p. 44)

O exercício até aqui, no sentido da Teoria Crítica, foi o de questionar o quanto a intenção do trabalho como princípio educativo (assim como do eixo de integração) está ligado a uma falsa necessidade – à nova consciência de classe – e se esta necessidade não for falsa, então por que, nos termos do marxismo, ela ainda é importante, mesmo sob a “inconsciência social” da maioria dos indivíduos, independentemente de “classe”?

2.4. O currículo escolar e a tendência da Semiformação

Todo Currículo é fruto de seleções, intermediadas por relações de poder e interesse sobre o que se pretende alcançar com o universo de conhecimentos escolhidos, definido com base no projeto de formação de indivíduo e de sociedade que se almeja. Currículo é, ainda, um campo de estudos que, em última análise, não se revela com uma definição *a priori*, mas sim, a partir de questionamentos que diversas teorias fizeram sobre o papel do currículo. Quem são os agentes de composição de um currículo? Para qual indivíduo e sociedade ele se destina? Quais foram os critérios de seleção dos conteúdos? Estas são algumas perguntas que norteiam a noção de currículo dentre as teorias deste campo, que, desde 1918, perpassaram por diversas correntes (SILVA, 2000) ²².

Atualmente, a discussão sobre currículo é intensa, porém, não esgotou a abrangência do campo criada a partir da década de 1990 no Brasil, quando diversas reformas curriculares tentam quebrar paradigmas, criando novos desafios para a pesquisa em Educação. Neste período, as novas proposições curriculares representaram a grande ligação entre o período político e a educação, ligação na qual o currículo pôde representar um dos principais veículos ideológicos.

Com a proposição do currículo integrado sob análise, é pertinente indagar quais as tensões que são produzidas entre os sentidos atribuídos para o eixo *ciência, tecnologia, cultura e trabalho*. Desta forma, teremos pistas sobre o projeto de educação profissional que, embora tímido, está se esforçando para se estabelecer enquanto direito de formação para todos.

A acumulação de conhecimentos humanos através da história é transmitida e apropriada por meio da educação, intencional e direcionada a um fim. *Educação*, portanto, é um processo histórico e contínuo que compreende todos os meios em que existam relações humanas. Nestes termos, o processo educativo está interligado ao trabalho e à cultura, que atualmente encontram-se predispostos na sociedade à adaptação dos indivíduos a um sistema racionalizado e instrumental.

²² Para maior aprofundamento consultar SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000.

A crise da educação tem sido atribuída a um fracasso escolar comparado aos valores de produtividade. Contudo, a racionalidade instrumental tem valores distantes dos *princípios de formação humana* que se buscam por meio de um currículo com potencial emancipatório. Estes valores, além de serem opostos à formação omnilateral do indivíduo, adentram aos espaços escolares de forma desconexa, insinuando que a *forma escolar* é a única responsável pela obstância do currículo em relação às novas perspectivas e necessidades da sociedade. Sobre a crise escolar, Silva afirma

O modo como a instituição escolar tem se organizado tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. A razão que demarca objetivos, metas e finalidades, impõe, *a priori*, os desígnios de formação individual. A reprodução memorizada dos bens culturais submete o comportamento aos modelos facilmente consumíveis da indústria cultural, e remete sem culpa à aceitabilidade da padronização e da massificação. As formas de pensar geradas pelo modo como se organizam os saberes escolares, sua lógica disciplinar e prescritiva, moldada pelo esclarecimento fundante das modernas ciências naturais, sedimentam modos de aprender pela repetição, memorização e reprodução das idéias alheias. O objeto da aprendizagem, um conhecimento fragmentado, cindido mas legitimado pelo *status* de *ciência* tem conduzido a formalidade das práticas escolares e curriculares a procedimentos que parecem ter sua lógica submetida exclusivamente a eles mesmos. (SILVA, 2008, p. 07).

O currículo escolar e sua organização possuem em sua essência, por um lado, a tendência de adaptação do sujeito à sociedade, e, por outro, o processo da aprendizagem para a emancipação. Portanto, a escola é um centro de contradições da própria sociedade, um espaço fértil para que o indivíduo perceba-se nas relações sociais historicamente construídas. Para que as construções curriculares superem as concepções instrumentais sobre escola e conhecimento, seus princípios devem privilegiar o exercício do pensamento crítico e reflexivo, dando possibilidades a uma formação humana plena e autonomia ao indivíduo. Neste sentido, Adorno nos alerta

Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a **formação cultural**... A irrevogável autonomia do espírito em relação à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava ideologicamente o caráter absoluto. ...De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já privou-a de base. **Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.** (ADORNO, 1996, p. 410) (*Grifos nossos*)

Nas palavras dos autores, “Tudo o que vem a público está tão profundamente marcado que nada pode surgir sem exibir de antemão os traços do jargão e sem se credenciar à aprovação ao primeiro olhar”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 106). Neste sentido, o processo educativo pode estar comprometido com a *semiformação*: elimina-se o potencial crítico que a realidade oportuniza.

Os discursos presentes nos currículos escolares são fortes veículos de ideologias pedagógicas, que carregam uma grande carga simbólica presente na cultura escolar. A escola e o currículo, ao mesmo tempo, estão constantemente sendo bombardeados por informações e novas exigências da sociedade, em contínuo movimento de apropriação e resistência às ideologias, à razão instrumental, aos textos normativos, às políticas econômicas, aos apelos do mercado de consumo e às tecnologias.

Entretanto, a educação nos moldes como está não possui a solução por si só, antes de tudo, é preciso compreendê-la como um fenômeno inerentemente humano, teleológico. Mészáros retorna a Adam Smith, que sob o ponto de vista da economia política, fala sobre educação: “a educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heróico é quase totalmente extinto ...” (SMITH, 1963, apud Mészáros, 2006, p. 268). Smith tratou dos problemas da educação de forma moralista e denuncia o indivíduo (no caso, os comerciantes) por não se preocuparem com a educação. Robert Owen é outro exemplo citado por Mészáros, que ao tentar expor problemas e soluções educacionais, recai na velha contradição entre “ser” e “dever ser”. Para Owen, a partir da *razão* os indivíduos chegam ao *esclarecimento*, e ainda, prevê um processo gradativo desta construção do pensamento, e a crítica de Mészáros está justamente na

remediação prevista por Owen: a força da razão para se alcançar o esclarecimento é uma força circular, que não se chega a lugar algum, pois, provar a ignorância por meio da razão não é garantia de que a ignorância acabe. Para Mészáros, esta e demais teorias semelhantes não passam de utopias, pois, tomam a parcialidade para resolver um problema universal.

A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua *raison d'être* identificável na sociedade como um todo. Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a *ponta do iceberg*. (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

É neste sentido que a educação está sendo contestada nesta pesquisa, do ponto de vista universal, não por interesses singulares, e tão pouco por teorias abstratas.

Henry Giroux levantou importantes discussões e procurou levantar fundamentos para uma “pedagogia crítica” nas “categorias de crítica social e cultural” de Adorno, Horkheimer e Marcuse. (GIROUX, 1986).

Para Giroux, seria importante re-situar algumas discussões que poderiam ter alcançado certo limite teórico (GIROUX, 1986, p. 65), e para que o debate continue sendo “valioso” para a educação, esta reflexão é imprescindível. No caso, o currículo integrado é um campo fértil para a discussão e superação dentro do campo da Educação, e, de início, apontamos para o mesmo objetivo de Giroux, para que as categorias não se tornem inférteis.

2.5. Síntese do Capítulo

Adorno desenrolou o emaranhado cultural da sociedade industrial, inter-relacionando a produção material e imaterial da existência humana ocidental e moderna; juntamente com Marcuse e Horkheimer percebeu o movimento hegemônico tecnológico que solidifica as contradições sociais, cria a ideologia das satisfações insatisfeitas e das necessidades desnecessárias, e que finalmente unifica o indivíduo nesta objetividade racionalizada.

Sob a perspectiva destes autores, traçamos os conceitos de ciência, cultura, trabalho e tecnologia no limite da compreensão necessária para discutir e analisar criticamente os sentidos destes conceitos presentes nos Documentos normativos sobre o PROEJA. Revisar esta bibliografia ampliou verdadeiramente o horizonte desta pesquisa, pois, a abrangência filosófica destes autores frankfurtianos inspira e constrói nossa posição política frente à sociedade e ao objeto desta pesquisa.

Tivemos em vista alguns pontos de comparação teórica e histórica sobre cultura, tecnologia, ciência e trabalho como forma de atrelá-los a discussão sobre currículo e educação. Na sociedade do capitalismo tardio, estas categorias estão governadas pela razão instrumental, e, como confirmam os teóricos da Teoria Crítica, perdemos o potencial crítico destes conceitos por meio do desenvolvimento e dominação tecnológica.

Os elementos do eixo de integração se constituíram neste trabalho como categorias de análise das proposições presentes nos planos de curso e diretrizes para o PROEJA, bem como nas falas dos sujeitos – professores e diretores das escolas da rede estadual de ensino – nas Oficinas de composição dos currículos. Esta discussão é apresentada no capítulo a seguir.

3. Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia nas proposições do currículo integrado para o PROEJA

3.1. Concepções de integração presentes nas diretrizes, nas oficinas e nos planos dos cursos do PROEJA – PR

Analisar as propostas pedagógicas, as diretrizes relativas aos cursos do PROEJA e as atribuições dadas aos seus conceitos centrais que fundamentam o currículo integrado são os objetivos desta pesquisa. Os capítulos apresentados anteriormente trouxeram elementos para um olhar mais cuidadoso sobre os textos normativos e curriculares do PROEJA. Apresentaremos aqui uma discussão ilustrada por trechos dos Documentos normativos que acentuem aspectos para a análise dos conceitos de *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* como eixo de integração para o currículo do PROEJA. Alguns trechos das falas dos professores registrados por membros do grupo de pesquisa anteriormente citado, estarão articuladas com as análises deste capítulo como forma de ilustrar um pouco a experiência dos participantes das oficinas de composição dos planos de curso do PROEJA.

3.1.1. Principais Documentos normativos para o PROEJA

Os Documentos analisados nesta pesquisa foram as “Diretrizes para a Educação Profissional do Paraná”, que desde 2005 traz importantes contribuições para a construção do currículo integrado de nível médio; o “Documento Orientador do PROEJA” criado em 2007 é baseado no primeiro, bem como nas “Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos” (PARANÁ, 2005) e no “Documento Base do PROEJA” (BRASIL, 2007). Estes são os principais textos que orientam nossa análise, pois se relacionam e se referenciam mutuamente. Existem outros Documentos importantes que implicitamente estarão presentes em todos

estes textos, como por exemplo, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2000), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico” (BRASIL, 1999) e certamente a Lei 9394/1996. O Documento Base Nacional, assim como o Documento Orientador Estadual são pautados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional, para a EJA e para o Ensino Médio. Neste sentido, temos no mínimo cinco Documentos que dão base legal e pedagógica para o PROEJA no Paraná.

O Documento Base (BRASIL, 2007) tem a intenção de expressar e fortalecer a idéia da EJA como um campo de conhecimento específico, pertencente à educação básica, bem como superar os desafios postos pela especificidade do campo aliado à integração curricular entre educação geral e profissional. Para tanto, o Documento traça seis princípios para o PROEJA e em síntese estes princípios destacam a inclusão como compromisso; a inserção da EJA na educação profissional pública; a universalização do ensino médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento para a formação dos sujeitos, e, por último, as condições geracionais, gênero e relações étnico-raciais como formação e identidade social. (BRASIL, 2007, p. 41-42).

O Decreto 5.154/2004 é a base legal para que este Documento alicerce a organização curricular do PROEJA como modalidade integrada entre educação básica e profissional. Logo no início, o Documento Base Nacional expõe os elementos que pretendem gerar a integração curricular,

A implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de **formação integral do cidadão** – formação esta que **combine**, na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e histórico sociais – **trabalho, ciência e cultura** - e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. (BRASIL, 2007, p. 09.) (*grifos nossos*).

Nesta referência, o que permite compreender o papel do eixo “trabalho, ciência e cultura” é sua *combinação* teórica e prática. Trabalho, ciência e cultura combinados estruturam o que o Documento espera para uma “formação integral do

cidadão”, contudo, combinação e integração parecem ser sinônimos, assim como em outros momentos a *combinação* entre educação geral e específica foi estabelecida no molde “3 + 1”, ou seja, três anos de conteúdos do núcleo comum mais um ano de formação profissional.

Em outros trechos também encontramos esta combinação intencionada ao exercício da cidadania. Compreendemos que o “ser cidadão”, neste sentido, é o que se espera enquanto realização humana, por meio da profissão e da combinação dos elementos ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Cidadão, nos termos deste Documento, seria aquele que por meio da relação entre conhecimentos humanistas e tecnológicos alcança “o efetivo exercício da cidadania”, uma afirmação de início tautológica e vaga. As concepções sobre o que é “cidadão” e “cidadania”, além de não estarem expostas de maneira clara no Documento, ainda parecem deslocar a função da integração curricular pelo eixo trabalho, cultura e ciência, para as ações individuais pontuadas pelas referências ao “ser cidadão”. O cidadão, neste sentido, torna-se um indivíduo isolado da sociedade e, com a prevista formação, não lhe será permitido usufruir destes conhecimentos integrados durante sua passagem pelo exercício da cidadania, pois indivíduo e sociedade, nos termos encontrados nos Documentos, são tomados como fatores *isolados*. A sociedade atual, por vias da administração total, no mínimo, não comporta o ideal de cidadania previsto pelo Documento, bem como a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Diversas outras ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre **trabalho, ciência, técnica, tecnologia**, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o **efetivo exercício da cidadania**. (BRASIL, 2007, p. 07) (*grifos nossos*).

Na sequência, o Documento relaciona “cidadania” e “trabalho”. Os dois conceitos inseridos em um mesmo discurso podem ser auto-excludentes pois, por um lado, para a constituição da cidadania este Documento tenta relacioná-la ao trabalho em sentido ontológico e por outro lado, caracteriza o trabalho inserido em um mercado em expansão científica e tecnológica que “força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial”. (BRASIL, 2007, p. 17). O trecho na íntegra demonstra:

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, **mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo.** Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia — **força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial.** (BRASIL, 2007, p. 17) *(grifos nossos)*

O *trabalho como princípio educativo* é o elemento chave para a integração segundo as diretrizes do Documento. Este princípio é anunciado, porém no final do parágrafo aproxima-se de uma concepção instrumental de trabalho, pois, parece haver uma tentativa de separar o trabalho em duas perspectivas: o trabalho em sentido ontológico e o trabalho alienado. O primeiro está explícito quando o Documento assume a formação para a cidadania pelo trabalho, produtor dos sujeitos e do mundo. A segunda perspectiva está exposta quando se posiciona contra a submissão da cidadania ao mercado de trabalho, ou seja, à forma alienada do trabalho, a venda da força de trabalho. Entretanto, é possível colocar em oposição estas duas perspectivas, privilegiar uma e ignorar outra? Se fosse possível, isso significa que existiria uma forma “didático-pedagógica” para compreender o trabalho como princípio educativo, conquanto isso demonstre que com tal proposição se tenha alcançado níveis de extrema racionalidade instrumental que culmina por separar os indivíduos da sociedade e da história.

Além disso, as inúmeras maneiras como a redação do Documento Base se articula para explicar, esclarecer e selar a idéia sobre este princípio são reflexos das manobras teóricas que tentam se esquivar da relação direta entre formação profissional e mercado de trabalho, entre trabalho e emprego, que perduraram nos Documentos normativos sobre educação profissional nos últimos 30 anos e coexistem com as novas manifestações sobre trabalho e formação. Em um único parágrafo, o Documento Base demonstra este conflito entre a “formação para o mercado de trabalho” e a “formação integral dos sujeitos”:

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para**

assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007, p. 47) (*grifos nossos*)

Desde 2004, principalmente, a marca das políticas e reformas curriculares para a educação profissional é ilustrada pelo esforço de se distanciar das concepções fortemente difundidas nos anos anteriores sobre qualificação e competências profissionais dos trabalhadores. Estas questões foram tratadas sob o mote da “formação para o mercado de trabalho” enquanto o paradigma da educação profissional era ponderado pelo Decreto nº 2.208/1997,

O Decreto Federal n.º 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, **com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho.**

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB n.º 17/97, é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando **preso à rigidez** de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. (BRASIL, 1999, p. 17) (*grifos nossos*).

A citação do Parecer CNE/CBE 16/1999 esclarece as posições anteriores sobre a educação profissional. A adequação do currículo ao mundo do trabalho era salientada enquanto dizia-se *vantajosa* e *versátil* a independência entre o ensino médio e a formação profissional. Esta visão não está distante da realidade atual porque, por um lado este Parecer ainda é vigente – apesar da revogação do Decreto nº 2.208/1997 – e por outro, a ampliação desta discussão ao campo do currículo integrado é muito recente e ainda está suportando a resistência ideológica sobre a *função* da educação para o *emprego*. O esforço das políticas atuais é válido na medida em que pretende se construir sob o mote da “formação integral”, porém, o discurso ainda é confuso, mistura-se ao legado da educação profissional numa perspectiva pragmática e utilitarista, demonstrando sua prematuridade.

O Documento Base Nacional construído como sustento político e pedagógico para o PROEJA é um exemplo do novo impulso das reformas curriculares para a educação profissional dos últimos seis anos. Entretanto, ao falar

sobre *ciência, cultura, trabalho e tecnologia*, por vezes o texto as compreende de forma suspensa em relação à realidade. A intenção é tão abstrata que se anuncia a integração por meio destas categorias na política e no currículo, e, a partir daí estas poderão se integrar “no mundo real”:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, **pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real**. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao **efetivo exercício da cidadania**. (BRASIL, 2007, p. 39) (*grifos nossos*).

Frente à concepção de trabalho, o Documento Base ora o referencia como o princípio educativo imanente à integração entre saberes científicos e tecnológicos, ora como a inserção dos alunos no “mercado de trabalho”. Evidentemente, formar sujeitos profissionalmente tem como um dos objetivos inseri-los no mercado de trabalho. Durante a composição textual do Documento Base, há tentativas de salientar ambos os lados – a formação para o emprego e para a realização integral dos indivíduos. Contudo, a aproximação destes dois discursos se torna confusa, pois, a própria base da realidade racionalizada os polariza e preconiza o trabalho como formação para o emprego e a flexibilidade dos trabalhadores para tal. A tentativa de conciliação é legítima, porém se desgasta rapidamente ao se deparar com a realidade racionalizada.

Na sociedade do capitalismo tardio, a formação tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à realização da formação de modo a conduzir o homem à auto-reflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação. Nesse sentido, a formação tem destacado privilegiadamente o aspecto da adaptação, e secundarizado o da emancipação. (SILVA, 2008, p. 04)

O Documento Base Nacional debruça-se sobre a necessidade de afirmação da educação profissional neste contexto histórico e sobre a EJA, porém, suas interpretações sobre a integração curricular ou como integrar os conhecimentos deram poucos passos em relação à ousadia desta proposta. Por exemplo, em todos os momentos em que cita a *cultura* aliada ao eixo de integração ou à tríade

“sociedade, economia e cultura” a discussão ou o questionamento sobre o conceito historicamente construído estão restritos ao trecho a seguir, que comenta sobre a segregação de conhecimentos e classes sociais:

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma *educação pobre para os pobres*. (BRASIL, 2007, p. 39) *(grifos no original)*

Na mesma direção, a discussão sobre tecnologia soa como um otimismo ingênuo sobre seus benefícios e viabilização positiva para a moderna civilização. Apenas este trecho trata a tecnologia de maneira crítica, mesmo na tentativa forçada de se conciliar tecnologia e natureza, ou ainda por idealiza-las em um outro plano de formação social:

Apesar dessa dura realidade, existe outro tipo de sociedade que pode ser buscada. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a **natureza em geral como centro** e na qual a tecnologia esteja submetida a uma **racionalidade ética** no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. (BRASIL, 2007, p. 28) *(grifos nossos)*.

Tendo em vista a análise até o momento, notamos que há no interior das prescrições do Decreto nº 5.154/2004 uma possibilidade em potencial para superar a divisão disciplinar dos conteúdos gerais e específicos. Neste contexto, o que se aspirou com o ensino médio integrado em sua regulamentação, foi superar a divisão disciplinar dos conteúdos gerais e específicos direcionados ao perfil do aluno deste nível de ensino. A integração curricular, neste sentido, considera que os conteúdos das diversas áreas do conhecimento são dependentes no momento da aprendizagem e da reflexão, além da possibilidade de que a proposta curricular não se organiza por meio de grades curriculares fechadas, baseadas em frações simples de cargas horárias entre as disciplinas gerais e específicas. Contudo, a explicação

encontrada no Parecer nº 39/2004²³ seguiu no sentido oposto:

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse **novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida**, uma vez que o necessário desenvolvimento de **competências** cognitivas e profissionais pode ser **facilitado**, exatamente por essa integração curricular. (*Grifos nossos*) (BRASIL, 2004b, p. 07)

Ilustrou-se, neste exemplo, uma crença no currículo integrado como um *facilitador* didático para a construção *rápida* do conhecimento e das competências profissionais. Diante desta situação, o intuito de analisar as prescrições oficiais para o PROEJA é, em primeiro lugar, o de questionar como as concepções que estão sendo desenvolvidas para afirmar ou prescrever a integração curricular se relacionam com a realidade concreta. As diretrizes até aqui examinadas mais reforçam do que questionam as posições, as seleções e as prioridades dos conteúdos, bem como reproduzem ideologias, conhecimentos, valores e modos de vida coerentes com as necessidades de mercado estabelecidas para a educação profissional. O Parecer CNE 39/2004, foi elaborado após o Decreto nº 5.154/2004, portanto, a redação deste documento está em desacordo com as prescrições do Decreto, e mais próxima da do Parecer CNE 16/1999. O Documento Base para o PROEJA é fruto do Decreto nº 5.154/2004, contudo, deveria seguir as diretrizes do Parecer 39/2004, concordando com a “economia da carga horária mínima exigida”? A contradição entre o Decreto 5154/2004 e o Parecer que o aplica compromete a concepção de integração que se almeja.

Da mesma forma, consideramos o Documento *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*, apontado aqui como *Documento Orientador* do PROEJA no Paraná, representando um elemento chave para a compreensão do currículo integrado, bem como para afirmação das políticas curriculares para a educação profissional no estado, que, desde 2003, avança significativamente. Este Documento foi discutido no segundo Seminário promovido

²³ Aplicação do Decreto n. 5154/04 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio.

pelo SEED-PR entre os dias 03 e 05 de maio de 2007, em que diretores, coordenadores dos núcleos regionais e representantes da EJA leram e discutiram o Documento, apontando algumas reformulações. Este Documento é estruturado pelos mesmos princípios presentes no Documento Base do PROEJA, além de trazer outras formas de compreensão e configuração destes. É interessante, portanto, observar de início, os princípios para a EJA:

- 1) a articulação entre conhecimentos da formação geral e para o trabalho, bem como, os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos;
- 2) o diálogo entre a gestão da educação básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior;
- 3) a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão. (PARANÁ, 2007, p. 13)

Em seguida, temos nove princípios norteadores da integração entre educação profissional e EJA:

- a) o trabalho como princípio educativo;
- b) o desenvolvimento da pessoa humana na integralidade;
- c) a articulação de conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais;
- d) a construção coletiva da proposta pedagógica;
- e) a integração dos conhecimentos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a formação profissional a partir do trabalho e da prática social, contemplando as diversas áreas que contribuem para a formação integral do cidadão;
- f) a articulação de conteúdo e método adequados ao público jovem e adulto;
- g) a formação do aluno para a efetiva participação nas decisões políticas;
- h) a qualificação social compreendida como educação continuada,
- i) a articulação dos conhecimentos oriundos da prática e conhecimentos científicos, relacionando ciência, tecnologia, cultura e sociedade nos processos de construção e difusão do conhecimento. (PARANÁ, 2007, p. 14-15).

É importante destacar que neste Documento aparecem cinco formas de expor os mesmos princípios. Primeiro, o Documento se apropria dos seis princípios do Documento Base, logo expõe os três princípios para a EJA, nove princípios norteadores da integração entre educação profissional e EJA, seis dimensões teórico-metodológicas e por último seis princípios para a organização curricular. No total temos *trinta* princípios diferentes para serem seguidos pelos planos de curso do

PROEJA no Paraná. O Trabalho como princípio educativo é o núcleo de toda a orientação para o PROEJA no Documento da SEED-PR.

O Estado do Paraná assume essa política a ser implantada na rede estadual de educação, a partir de 2008, pelo Departamento de Educação e Trabalho em conjunto com os Departamentos de Diversidade e de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação com o compromisso de oferecer uma Educação Profissional **que toma o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica levando em conta as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz para a formação humana.**

Assim, a integração que se busca é aquela que valoriza os saberes da formação geral e profissional e também os cotidianos, promovendo a ruptura com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. (PARANÁ, 2007, p. 03) (*grifos nossos*)

Tomar o trabalho como princípio educativo, implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teórica e a prática, em todos os momentos, contemplando ao mesmo tempo uma **sólida formação científica e tecnológica, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos.** (PARANÁ, 2007, p. 16) (*grifos nossos*)

Sob os mesmos argumentos que utilizamos na análise do Documento Base acerca da categoria trabalho, há no Documento Orientador – mesmo com a prerrogativa do trabalho em sentido ontológico – a afirmação de uma “sólida formação científica e tecnológica”, além de um “consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos”. Estas são afirmações que estão presentes nos discursos para a educação profissional e tecnológica prevista pela Confederação Nacional da Indústria – CNI, por exemplo. Melo (2009), analisa dois documentos elaborados pela CNI, primeiro, em 1993²⁴ com o tema “Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários” e segundo, em 2007²⁵ com o tema “Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil”. A crítica que Melo faz é pertinente neste contexto, pois denuncia o reforço da teoria do capital humano em documentos recentes que falam

²⁴ Confederação Nacional da Indústria. Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, 6., 1993, Salvador, BA. *Educação básica e formação profissional*. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

²⁵ Confederação Nacional da Indústria. *Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil*. Brasília, DF: CNI; SESI; SENAI, 2007.

sobre educação profissional, como é o caso da CNI. Tais trechos do Documento Orientador, assim como o Documento Base, não explicitam a necessidade de superação das condições sociais do país, reforçando por um lado, a lógica de mercado e, por outro, a própria condição do capitalismo como realidade acabada.

Visando à competitividade, os empresários percebem que o diferencial são os recursos humanos de que dispõem e, portanto, passam a valorizar os trabalhadores como capital humano. No mais típico vocabulário da teoria do capital humano, os empresários vêem os trabalhadores como "(...) bens a serem incrementados para que se lhes possa adicionar valor, em oposição a custos que devem ser reduzidos" (Melo, 2009, s/p).

Assim como aparecem no Documento Base Nacional, as orientações estaduais também confirmam um esforço em aproximar os discursos sobre trabalho como princípio educativo e formação para a demanda produtiva. A questão que impera, neste sentido, é em que medida esta aproximação é possível para se alcançar a integração entre educação geral e educação profissional. A idéia de formação integral torna-se similar à preparação do profissional que o mercado exige, sendo que a primeira parece ter sido incorporada pela segunda:

As exigências atuais do mundo do trabalho demandam um crescente domínio das ciências, incorporadas como força produtiva, passando, portanto, a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos - que situem o trabalho no tempo histórico.

As formas de qualificação exigidas pelo modo de produção capitalista só podem ocorrer a partir de uma sólida educação básica, complementada por processos educativos que integrem, no percurso formativo, conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais ao longo de todo o processo formativo. (PARANÁ, 2007, p. 13) (*grifos nossos*)

Neste sentido, o Documento estadual repete integralmente a mesma citação que destacamos acima do Documento Base Nacional, sem necessariamente, referenciá-lo, o que demonstra a mesma fragilidade da proposta em relação à oposição, por vezes hostilizada, da forma ontológica e da forma histórica do trabalho, como podemos ver no trecho a seguir:

O currículo integrado é, portanto, uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de Ensino Médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma

concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.** (PARANÁ, 2007, p. 16)

Sobre a concepção de ciência e tecnologia, encontramos nas “Diretrizes para a Educação Profissional do Paraná” (2006) um texto coeso acerca da relação entre tecnologia, ciência e sociedade, próximo das discussões atuais que o autor Renato Dagnino (2007) faz, discutidas no capítulo dois. Esta Diretriz esteve acessível a todos os integrantes das oficinas de composição dos currículos do PROEJA, e desde 2005 é um influente Documento paranaense sobre a educação profissional, principalmente de nível médio. No entanto, a concepção de ciência e tecnologia apresentada no trecho a seguir não foi apropriada nas discussões das oficinas e nas propostas dos planos de curso.

Sem a pretensão de resolver a polêmica que se desenvolve ao se discutir as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, mas de buscar compreendê-la, Dagnino propõe a classificação das formas de abordar a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, em duas grandes abordagens. A primeira toma como foco a C&T, supondo o seu avanço contínuo e inexorável, seguindo um caminho próprio, independente das relações sociais, podendo ou não influenciar a sociedade de alguma maneira. A segunda abordagem apresentada pelo autor tem como foco a sociedade, reconhecendo que o caráter da C&T, e não apenas o uso que dela se faz, é socialmente determinado e, devido a essa relação entre a C&T e a sociedade que a gerou, ela tende a reproduzir as relações sociais dominantes, implementando ou inibindo mudanças segundo os interesses do projeto hegemônico. A formulação de concepções, políticas e formas de organização da educação profissional dependem de como se compreende esta relação. A primeira abordagem reduz a educação profissional à dimensão ou de neutralidade ou de determinismo a partir da compreensão que a ciência é a fonte do conhecimento verdadeiro e universal, não reconhecendo, portanto, a dimensão política do desenvolvimento científico-tecnológico. A idéia da neutralidade parte do pressuposto de que a C&T não se relaciona com o contexto no qual é gerada. Ao contrário, é condição para produzir ciência o isolamento do contexto social.

Essa concepção leva a concluir que são impossíveis desenvolvimentos em C&T alternativos, pois só existe uma única verdade científica. As diferenças sociais, econômicas, culturais ou geográficas ficariam, em um plano secundário, subsumidas pela verdade científica, devendo ser objeto de adaptações. *Assim, as contradições se resolveriam naturalmente, através de caminhos iluminados pela própria ciência, com novos conhecimentos e técnicas que superariam racionalmente os antigos, sem que se coloquem em questão a ação e os interesses dos atores sociais no processo inovativo.* (PARANÁ, 2005, p. 32)

Em relação ao conceito de cultura explícito no Documento Orientador, nota-

se uma ampliação de seu sentido, na tentativa de abordar “culturas” inseridas no currículo como tudo o que há de existência e produção da humanidade. Como podemos ver nestes trechos:

A organização curricular é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam dessa política. **O currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas**, deve considerar:

- a) a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114);
- b) a perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) a experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
- d) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- e) a construção dinâmica e com participação de todos os sujeitos envolvidos no processo;
- f) A prática de pesquisa (PARANÁ, 2007, p. 19-20). (*grifos nossos*)

Considerando as relações entre ciência, cultura e sociedade, e compreendendo a cultura como um dos solos capazes de enraizar a escola à sua comunidade e área de abrangência, o projeto político pedagógico deverá contemplar os conteúdos culturais que expressam as formas de vida compartilhados por uma comunidade, e os significados produzidos e utilizados socialmente pelos grupos humanos que experienciam tempos e espaços semelhantes. (PARANÁ, 2007, p. 18).

Desta forma, compreende-se que a referência sobre a educação profissional e a EJA, desde 1996 com a nova LDB, quebrou diversos paradigmas dentro do campo educacional em relação às posturas anteriores frente a estas modalidades. Entretanto, a redação da LDB que tratava da educação profissional começava deste modo: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996). Assim, tratava a LDB em seu artigo 39º, demonstrando até então um duplo sentido desta modalidade: ao mesmo tempo pretendia-se a integração por meio do trabalho, ciência e tecnologia bem como uma formação para “a vida produtiva”.

Contudo, desde 2008, com a Lei 11.741, esta redação foi alterada da

seguinte forma: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (BRASIL, 2008). A nova escrita despe-se daquele duplo sentido, contudo, o Documento Base Nacional e o Documento Orientador estadual estão fortemente marcados pela tendência anterior a Lei 11.741/2008. Neste trecho, o Documento Base demonstra,

A vinculação entre educação e trabalho torna-se, assim, uma referência primordial. No que diz respeito à educação profissional, a LDB esclarece que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL, 1996, Art. 39).

Isto significa que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores. (BRASIL, 2007, p.50)

A discussão traçada nesta pesquisa permitiu-nos compreender a limitação objetiva das categorias *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* como elementos integradores para a formação humana. Estas categorias perpassam por uma crise para além das questões de *como* conceituá-las ou teorizá-las. A crise da Razão que perdura na sociedade capitalista submete a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho à separação gradativa entre sujeito e objeto, entre ser humano e natureza. Em outras palavras, estas categorias permanecem *desintegradas* na realidade concreta enquanto houver a crença exacerbada na razão, a perda de seu sentido desafiador, e enquanto houver esclarecimento que conduza ao conformismo. A Teoria Crítica, nas figuras de Adorno, Marcuse e Horkheimer alerta para a necessidade de pôr em questionamento os conceitos e a própria teoria, em direção à construção de uma nova teoria.

3.1.2. Os planos de curso elaborados no Paraná para o PROEJA

Os cursos do PROEJA são organizados por meio de “planos de curso”, pois não há uma diretriz curricular estadual própria sobre o PROEJA para a composição de seus currículos²⁶. Entretanto, no Paraná os planos de cursos trazem, a partir da deliberação do Conselho Estadual de Educação, as matrizes curriculares, as ementas, a caracterização do curso, entre outros elementos habituais que compõem um plano curricular.

Os planos de curso do PROEJA são organizações curriculares pautadas nos Documentos Oficiais que acabamos de salientar e em grande medida, ilustram um campo de disputas de poder entre as diferentes áreas, visível no momento de sua discussão, construção e interpretação na escola. No interior de cada plano de curso podemos observar as fissuras entre as ciências, os espaços disputados por diferentes áreas, o tempo privilegiado para algumas, entre outras questões que adentram na discussão sobre currículo e poder.

Os planos são organizados por textos de justificativa do curso, objetivos, perfil do aluno, organização curricular das ementas e conteúdos por núcleo comum (disciplinas da educação geral) e núcleo específico (disciplinas da educação profissional). A matriz curricular também está presente para distribuir e regulamentar as cargas horárias de cada disciplina, conforme deliberação do Conselho Estadual de Educação. Orientações metodológicas, sistema de avaliação e organização do estágio supervisionado são textos muito similares entre todos os planos e, encerram a composição dos currículos direcionando-os ao intento do Documento Orientador da SEED-PR.

O eixo de integração se faz presente em vários trechos dos planos de curso, os quais serão ilustrativos para compreender a nossa problemática central. Quais são os sentidos atrelados ao eixo no interior destes planos? Como o eixo é apresentado para representar a integração do currículo? Vimos nos Documentos nacionais sobre o PROEJA e nos específicos para o Paraná que *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* formam um eixo de integração tendo em vista a formação para

²⁶ Existem diretrizes para a EJA, para o ensino médio e para a educação profissional de nível médio, mas não para o PROEJA, que engloba todas estas modalidades em um único currículo.

a “cidadania”, com a intencionalidade explicitada de se demarcar para a educação profissional o sentido do enfrentamento e superação da condição restritiva de uma formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, porém, ao mesmo tempo, tais Documentos retomam concepções funcionalistas de educação para o mercado.

No que se refere às Propostas Pedagógicas, o que observamos em comum entre os planos de curso – exceto para o curso Técnico em Meio Ambiente – são as orientações metodológicas, compostas por um texto idêntico que os aproxima das proposições em torno do trabalho como princípio educativo e seus desdobramentos pelo eixo cultura, tecnologia, trabalho e ciência. As orientações metodológicas encontradas em dez planos de curso são fragmentos da redação encontrada no Documento Orientador estadual.

A organização metodológica das práticas para a Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos toma o **trabalho como princípio educativo**, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica levando em conta as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz para a formação humana. (...) Os eixos **trabalho, cultura, tempo, ciência e tecnologia** devem articular toda ação pedagógico-curricular nas escolas, os quais foram definidos a partir da concepção de currículo da educação profissional e da educação de jovens e adultos, de forma a proporcionar aos cidadãos, independente de sua origem socioeconômica, acesso e êxito numa escolarização unitária. (Plano de curso de Logística, 2008, p. 12).

Logo após este primeiro olhar sobre os planos de curso, é indispensável organizar uma linha de investigação, visto que os onze planos são muito parecidos numa primeira impressão. Conferida maior atenção, porém, às especificidades de cada área e à forma como elas encaminharam a composição dos planos, é possível identificar com maior profundidade como cada plano de curso se relaciona com o eixo ciência, trabalho, cultura e tecnologia. Basicamente, as questões traçadas para a análise são:

- a) Como o eixo *ciência, trabalho, cultura e tecnologia* é concebido como integração curricular nos planos de curso do PROEJA?
- b) Como o eixo foi interpretado nos planos de curso a partir dos Documentos Normativos acerca do PROEJA?
- c) Como o eixo é traduzido em metodologia (o “como fazer”)?

Para ilustrar as principais questões inseridas na análise, resgatamos algumas falas dos professores que participaram das Oficinas para a composição dos planos de curso, promovidas pela SEED-PR em Curitiba, entre os anos de 2007 e 2008. Nota-se que este não é o foco metodológico desta pesquisa, contudo, a apreciação justifica-se porque as Oficinas foram acompanhadas e registradas pelos membros do grupo de pesquisa “Demandas e Potencialidade do PROEJA no estado do Paraná”²⁷. E, estes registros guardam em sua substância uma inestimável ligação entre as concepções prescritivas do eixo de integração e o ponto de vista do professor.

Na justificativa dos planos de curso, o eixo de integração curricular está presente, exceto nos cursos técnicos em Logística e Secretariado. Os professores que participaram das Oficinas de Enfermagem e Segurança do Trabalho, por exemplo, tiveram acesso a um plano de curso referente à forma subsequente de ensino médio, e a partir desta base, construíram o novo texto. As discussões acerca das diferenças entre as formas subsequente e integrada aqueciam a composição do texto a favor da especificidade da EJA. Contudo, os temas sugeridos para as alterações foram pontuais e gramaticais, ou ainda confusos sobre o sentido de algumas palavras. A construção e o significado atribuído a alguns conceitos foram divergentes entre os professores – situação acentuada pelas diferenças das áreas de atuação. Por fim, a redação de ambos os cursos foi definida:

Visando a implantação do Curso Técnico em Enfermagem na concepção de uma formação geral e técnica que articule trabalho, cultura, tempo, ciência e tecnologia como princípios que devem integralizar todo o desenvolvimento curricular, apresenta-se o plano de curso para o início do ano letivo de 2008. (Plano de curso de Enfermagem, 2007, p. 01).

Visando o aperfeiçoamento curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho e a concepção de uma formação técnica que articule trabalho, tempo, cultura, ciência e tecnologia como princípios que devem transversalizar todo o desenvolvimento curricular, apresenta-se a Proposta Curricular para o início do ano letivo de 2008. (Plano de curso de Segurança do Trabalho, 2007, p. 1).

²⁷ Estive presente na Oficina do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, realizada em Curitiba-PR em novembro de 2007 e no Encontro de Formação Continuada para Professores em Faxinal do Céu-PR, em abril de 2008. As referências sobre as demais Oficinas foram cedidas pelos membros do grupo de pesquisa, em especial agradecimento às pesquisadoras Adriana de Almeida, Ângela M. Corso e Graziela Lucchesi R. da Silva.

O plano do curso técnico em Meio Ambiente apresenta maior coerência entre as concepções traçadas na redação final do currículo e nas ementas de núcleo básico e núcleo específico. Nos objetivos deste curso, temos:

Implementar ações práticas em questões relacionadas aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, de forma a promover a transformação da realidade local, regional e global.

Desenvolver uma visão filosófica e política que permita a constituição de uma prática socioambiental voltada para o princípio da sustentabilidade, buscando novos paradigmas que permitam uma melhor relação do homem com o meio. (Meio Ambiente, 2008, p. 02)

As ementas pertencentes ao núcleo da educação básica deste curso contemplam em sua maioria a integração com o núcleo específico. Em vários trechos, vemos a elaboração dos conteúdos básicos envolvida com o “meio ambiente”:

Artes: “Os conceitos para a compreensão do fenômeno artístico, voltados para o Meio Ambiente; Contexto cultural nos diferentes períodos históricos, contemplando a prática e o fazer artístico com temas voltados a questões ambientais”.(p. 3)

Biologia conteúdos: “Desequilíbrios ambientais; Problemas ambientais de origem antrópica” (p. 4)

Ed. Física: “A cultura corporal integrada ao meio ambiente”. p. 4

Ed. Física conteúdos: “Trilhas interpretativas; Corridas de orientação; Caminhada ecológica; Esporte de aventura (escalada, montanhismo, alpinismo, *rafting*, rapel...)” (p. 4)

Geografia: “Preservação e conservação dos recursos naturais; Geopolítica; Dimensão socioambiental” (p. 8)

História: “Relações, intervenções no planeta ao longo da história e suas consequências, a partir das relações de trabalho, poder e cultura”. p. 8

Química: “Os fenômenos químicos da matéria e as relações com o Meio Ambiente” (p.11)

Sociologia: “Cidadania, formação socioambiental e os movimentos sociais a partir das diferentes teorias sociológicas” **Conteúdos:** “Cultura e Meio Ambiente”. (p.12)

Entretanto, os demais planos de curso seguem por outro caminho. Por vezes, a redação da ementa contém elementos do núcleo básico e é apenas acrescentada ao final uma “ênfase” na área específica. Na ementa de Biologia do curso de Eletromecânica temos: “O fenômeno Vida em distintos momentos da história e o meio ambiente dentro de uma visão ecológica de sustentabilidade *no contexto da eletromecânica*”. (p. 05) (*grifos nossos*)

Da mesma forma, as ementas do núcleo específico estão concentradas em conteúdos técnicos, sem fazer menção ao que estava sendo dito na justificativa, por exemplo: “A formação do Técnico deve ser numa perspectiva de totalidade, o que significa recuperar a importância de trabalhar com os alunos os fundamentos científico-tecnológicos presentes tanto na Educação Básica quanto na Formação Específica, evitando a fragmentação na construção do conhecimento”. (Eletromecânica, Justificativa, p. 01). Apenas as ementas de Sociologia, Biologia e História apresentam em seus conteúdos alguma relação com as categorias trabalho e com alguns conceitos da área de eletromecânica.

Em sete planos de curso o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia vem acompanhado pela palavra “tempo”. Constata-se que esta iniciativa ocorreu pela preocupação dos docentes em adequar o currículo de ensino médio subsequente a um formato específico de EJA. A categoria tempo é amplamente discutida nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA, que foram referenciadas pela maioria dos professores da EJA presentes nas Oficinas.

Os perfis dos cursos de Eletromecânica e de Secretariado são exemplos de nossa discussão sobre a contradição entre cidadania e trabalho. A redação sobre o “perfil” do aluno egresso do curso foi amplamente discutida em todas as oficinas, pois, este é o texto que será impresso no próprio diploma de conclusão do curso. Este momento poderia ser fértil para a discussão sobre a integração dos conhecimentos, contudo, a única interpretação consensual – e superficial – entre os participantes era sobre “o exercício da cidadania”:

O Técnico em Eletromecânica participa na execução de projetos e na manutenção de instalações elétricas e mecânicas, com conhecimentos no processo de fabricação mecânica e automação, em indústria automotiva, agroindustrial, alimentícia, petroquímica, papel e celulose, eletro-eletrônica, dentre outras ou de forma autônoma. Aplica no ambiente de atuação as normas técnicas, a legislação, observando os aspectos relacionados ao meio ambiente e à segurança no trabalho. Articula os conhecimentos científicos, filosóficos, tecnológicos, sócio-históricos baseados em princípios da ética e da cidadania, buscando aperfeiçoamento e a integração no mundo do trabalho. (Curso de Eletromecânica, p. 02)

O Técnico em Secretariado possui conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais, domina as diferentes linguagens relacionadas ao seu campo de trabalho, para atuar como apoio operacional e suporte a diferentes setores, com formação orientada por valores que fundamentam o agir ético em relação à natureza, à sociedade e ao mundo do trabalho. (Curso de Secretariado, p. 02)

As abordagens relativas às concepções de ciência, cultura, trabalho e tecnologia foram parciais nas discussões da maioria das oficinas e o reflexo disso aparece significativamente nos planos de curso. Nos objetivos, justificativa e perfil do aluno estes elementos são citados em quase todos os currículos, como forma de manter coerência com o Documento nacional e estadual sobre o PROEJA. Entretanto, a redação final destas propostas não demonstrou apropriação e reflexão crítica sobre os limites e possibilidades do currículo integrado pelo eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia. A relevância dada a esta problemática pelos professores das oficinas destacou aspectos de cunho mais práticos e evidentes, como a inoperância estrutural da escola, a rotatividade e despreparo de professores, o tempo necessário para englobar todas as disciplinas sem prejuízo a nenhuma das áreas, bem como a nenhum professor. A implicação para as propostas pedagógicas do PROEJA produzidas neste contexto é o retorno à justaposição de conteúdos e a reprodução ideológica de trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Embora no primeiro dia de cada Oficina, tenham sido apresentadas as proposições do Documento Orientador, as discussões acerca das disciplinas centraram-se mais na questão da junção dos conteúdos, entendendo-se a integração curricular como junção entre conteúdos específicos da formação profissional e conteúdos da base nacional comum. A questão do trabalho como princípio educativo e eixo integrador não foi evidenciada ou apareceu de forma bastante pontual, quando se fazia referência ao pressuposto de que os educandos da EJA trazem experiências distintas dos educandos do Ensino Médio Integrado muitas delas balizadas pela inserção no trabalho. (SILVA, CORSO e ALMEIDA, 2008, p. 09).

Os estreitos laços entre as necessidades dos educandos da EJA e as formas metodológicas do currículo integrado foram objetos de reflexão sobre os planos de curso do PROEJA. A metodologia da EJA é definida pela flexibilidade do tempo e dos conteúdos, enquanto a metodologia para a integração curricular ocorre pela “(...) integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer”. (PARANÁ, 2007, p. 19). Neste sentido, ciência, cultura, trabalho e tecnologia foram citados nos textos de “orientações metodológicas” nos planos de curso, porém, balizados pelas necessidades deste público e não pela interpretação epistemológica e histórica destas categorias cristalizadas na sociedade.

Evidentemente, a EJA é uma modalidade muito específica que merece

atenção. O que referimos neste caso é a relativização do conhecimento científico a favor do conhecimento tácito, o que pode ocasionar a reprodução do senso comum deixando a cargo da espontaneidade da apropriação do conhecimento. Por exemplo, as ementas do núcleo comum sofreram, em sua maioria, um condensamento de conteúdos, a favor da redução do tempo total de curso. Algumas ementas deste núcleo foram alimentadas por conteúdos específicos, enquanto os próprios professores das grandes áreas sentiram-se despreparados para dar conta dos conteúdos. Esta situação na maioria das oficinas foi justificada pela metodologia específica para a EJA e não pela discussão conceitual do eixo de integração. Portanto, ciência, cultura, trabalho e tecnologia foram assuntos tangenciais no debate metodológico do currículo integrado.

3.1.3. Os sujeitos presentes na elaboração dos planos de curso para o PROEJA

O contexto de formulação do Documento Orientador foi acompanhado pelos membros do grupo de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no estado do Paraná” referenciada anteriormente. As análises produzidas neste momento destacam a forma com que a participação coletiva dos professores e coordenadores foi elaborada, pois, por um lado foram dois encontros para discussão de uma primeira versão do Documento, porém, nem todos os participantes estiveram presentes nos dois momentos. A partir do relato dos pesquisadores, podemos destacar que estes encontros proporcionaram a discussão coletiva de maneira formalizada e pouco se discutiu sobre a integração curricular. Nas palavras das pesquisadoras temos:

Foi possível observar que, na maioria dos grupos, a discussão ficou muito centrada nas correções de aspectos formais, nomenclaturas, revisão gramatical, pequenas alterações, etc. Assim, o que era para ser o foco de discussão – análise dos fundamentos políticos, pedagógicos e curriculares, bem como, metodologicamente, como promover a articulação entre educação geral e formação profissional no âmbito da proposta curricular integrada – acabou se perdendo na discussão dos grupos menores, bem como na discussão realizada na plenária final. Após esse Encontro, as sugestões dos grupos foram incorporadas pela equipe do DET/SEED e,

com isso, chega-se à Primeira Versão do Documento Orientador, já apreciado no âmbito deste texto. (SILVA, CORSO e ALMEIDA, 2008, p. 07).

O limite entre o eixo *ciência, trabalho, cultura e tecnologia* e a especificidade da EJA concebidos como integração curricular é muito tênue nas discussões entre os professores e na redação final dos planos. A preocupação com a contextualização dos cursos ao perfil da EJA ofuscou a discussão e o apontamento conceitual de currículo integrado entre educação básica e profissional. Obviamente, a problemática sobre a EJA é muito pertinente, contudo, não colaborou substancialmente para oferecer crítica e clareza aos professores e aos Documentos curriculares sobre *ciência, trabalho, cultura e tecnologia*.

A observação das Oficinas demonstrou que para a maioria dos professores era o primeiro contato com o PROEJA, principalmente aqueles contratados temporariamente. Sem leituras prévias sobre as discussões do campo, muitos professores da base específica também sentiram dificuldades em compreender e sintetizar os conceitos dentro do grupo. O encontro de formação continuada realizado pela SEED-PR em Faxinal do Céu em abril de 2008 deixou evidente este descompasso, como a própria fala de um docente alerta: *“Sou da área Exatas e não de Humanas. Não tenho conhecimentos dos pensadores e peço para que se contextualize o pensamento deste ou daquele autor, nós nos sentimos na periferia desta discussão”*.²⁸

Já a composição do plano de curso técnico em Informática se desenvolveu em um difícil contexto, em que professores tentavam reconfigurar um currículo de ensino médio integrado de quatro anos aos moldes do que é exigido para o curso de três anos do PROEJA. Desta forma, a composição deste plano de curso foi fragilizada pela preocupação de “enxugar” os conteúdos e as disciplinas, abrindo um verdadeiro campo de disputas entre as áreas de conhecimento, personificado nas figuras de cada professor em defesa de sua disciplina.

O plano de curso técnico em Nutrição não possuía nenhuma base curricular de ensino médio integrado²⁹, para tanto, a SEED-PR convidou especialistas da área para compor uma versão preliminar do curso e para que os professores pudessem

²⁸ Relato de observação de campo feito durante a Oficina de formação continuada para professores da rede estadual de ensino, na cidade de Faxinal do Céu – PR em abril de 2008.

²⁹ Pela primeira vez o curso técnico em Nutrição é ofertado na rede estadual de ensino.

acrescentar suas contribuições, porém, segundo relato de pesquisa dos observadores da oficina, esta versão foi uma cópia encontrada na internet.

A oficina do curso de Nutrição é um bom exemplo para salientar a grande dificuldade de discussão e elaboração da idéia de integração curricular entre os participantes. Para a composição deste currículo a maior preocupação foi em relação à diferença entre os *técnicos* e os *bacharéis*, pois, entre os nutricionistas presentes percebeu-se que a autoridade deste profissional sobre o técnico era primordial para a segurança e qualidade da atuação profissional. Portanto, o perfil do aluno deste curso delineou-se da seguinte forma:

O Técnico em Nutrição possui conhecimentos científico-tecnológicos que possibilitam a autonomia intelectual e ética, através do processo de construção humana nas relações histórico-sociais. **Sob a supervisão do nutricionista**, participa de planejamentos, acompanha e orienta as atividades de controle de qualidade - higiênico-sanitárias - em processos de produção e procedimentos culinários de preparo, porcionamento, transporte e distribuição de refeições e alimentos; aplica técnicas de mensuração de dados corporais para subsidiar a avaliação nutricional; participa de programas de educação alimentar e acompanha as dietas de rotina com a prescrição dietética indicada pelo nutricionista. (Curso de Nutrição, 2007, p.02) (*grifos nossos*)

3.2. O currículo integrado do PROEJA: entre a prescrição e a autonomia

As análises elaboradas até aqui estabelecem indícios de que a abordagem crítica dos conceitos de ciência, cultura, trabalho e tecnologia feita por Adorno, Marcuse e Horkheimer são atuais e ampararam nosso olhar sob a base pedagógica e curricular do PROEJA. A Teoria Crítica restabelece conexões entre sujeito e objeto e entre pesquisador e pesquisa, ao elaborar a crítica das relações sociais e das interfaces entre estas e o conhecimento científico. Ao mesmo tempo, este movimento causado em leitores e pesquisadores da Teoria Crítica, é também o percurso metodológico da pesquisa, no presente caso, a crítica ao objeto se refere a cada um dos elementos tomados como eixo de integração curricular no âmbito do PROEJA.

Ao realizar tal trajetória encontramos indicativos sobre a forma *acrítica* das

concepções de ciência, cultura, trabalho e tecnologia presentes dos Documentos analisados, que merecem ser retomadas a partir da relação entre a revisão teórica destes elementos pela base dos autores frankfurtianos e a análise dos referenciais normativos do Programa.

As políticas curriculares não estão desvinculadas de uma proposta e de uma prática escolar. No momento em que se concebem currículos tem-se, ao mesmo tempo, um projeto de formação para uma determinada sociedade pretendida, além de uma seleção de conteúdos e saberes articulados a este objetivo, tanto nas ações externas quanto internas da escola. O currículo é, ao mesmo tempo, instrumento para a adaptação dos sujeitos e a materialização da resistência da escola frente às imposições da sociedade. Neste sentido, no cerne escolar o currículo é a própria representação da contradição existente na sociedade: por um lado, molda os indivíduos de acordo com a cultura selecionada e válida, por outro, pode dar subsídios para a autonomia. Com um enfoque crítico sobre o currículo, Silva (2008) argumenta:

A análise da teoria curricular, quer seja em sua explicitação normativa, como é o caso das propostas oficiais, quer seja em suas manifestações na prática escolar, implica investigar como se exerce a mediação entre indivíduo e sociedade no processo de formação. A relação indivíduo-sociedade na escola é mediada pela cultura traduzida em currículo, isto é, por uma *cultura curricularizada*, uma vez que o currículo sempre compreendeu processos de seleção da cultura. (SILVA, 2008, p. 35) (*grifos no original*).

Os currículos vinculados à educação profissional integrada à educação básica na atualidade, em especial os currículos analisados nesta pesquisa, possuem proposições que contemplam mais a adaptação dos sujeitos frente ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, do que propriamente a emancipação anunciada. Reproduzem em seu interior a separação entre conhecimentos científicos e técnicos, a analogia entre trabalho e emprego e a racionalidade tecnológica como meio pedagógico. Cada um dos elementos considerados como eixo de integração curricular pouco resgatou, durante os textos das diretrizes e propostas pedagógicas do PROEJA, um potencial crítico ligado à história e a organização social.

A atual LDB, em seu § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42, referentes à educação profissional, deu passagem para a regulamentação posta pelo Decreto n.º 2.208 de 1997, cujas prescrições representam a ruptura entre a educação básica e

profissional. O referencial para o ensino médio e educação profissional nesta época traduziu-se em reformas curriculares – Parecer CNE/CBE 15/1998 e PCNEM – pautadas nos conceitos de competências e habilidades, e, mesmo que o ensino médio não estivesse necessariamente ligado à educação profissional, esperava-se desta formação o ajustamento ao mercado de trabalho. Competências e habilidades, portanto, representam um enfoque instrumental da educação que reforça o sentido da adaptação dos sujeitos. (SILVA, 2008).

Ambos os conceitos não são citados nos Documentos e propostas curriculares analisadas nesta pesquisa, pois, o encaminhamento proposto pela SEED-PR, por meio do Departamento de Educação e Trabalho, foi no sentido de levantar a crítica sobre estes conceitos. A centralidade pedagógica do currículo integrado proposto para o PROEJA ocorre por meio do trabalho como princípio educativo e sua extensão metodológica pelo eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia. A dimensão em que conhecimentos humanistas e técnicos se integram é prescrita a partir destes elementos. De fato, aquilo que é prescritivo refuta o potencial crítico sobre a realidade e, mesmo silenciando o discurso de “competências e habilidades” no interior de suas diretrizes, o currículo integrado ainda prescreve e pouco questiona. De tal modo, Adorno se refere:

...a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p. 181).

Via de regra, o que é esperado da escola e da relação entre “ciência e tecnologia”, por exemplo, reside na racionalidade do capital:

Os discursos dos representantes do capital e dos apologetas da intermediação das novas tecnologias na educação escolar se aproximam muito nos termos e na orientação ideológica: desenvolver competências e habilidades que dêem ao educando condições de ingressar no mercado de trabalho e se adaptar continuamente às mudanças geradas pela aceleração tecnológica. A priorização de um modelo educacional, fundado na sofisticação tecnológica, exige que a qualidade de ensino seja entendida como produtividade e atendimento às necessidade do mercado”. (PUCCL, 2005, p. 11)

O Documento Orientador estadual do PROEJA é baseado nas Diretrizes para a educação profissional do Paraná, principalmente quando incorpora a organização teórico-metodológica. Este é o espaço em que ambos os documentos demonstram a compreensão de que *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* formam um eixo de integração “teórico-metodológico”, ou seja, a compreensão epistemológica dos conceitos aliada à forma de trabalhar com os conteúdos. A composição dos planos de curso esteve mais restrita à forma e ao tempo em que os conteúdos se organizam, fato que identifica uma escolha pela prioridade com o público da EJA. As discussões sobre as especificidades destes alunos, as frustrações com a escola, as dificuldades com um tempo escolar incompatível com as rotinas dos alunos, foram assuntos centrais para aqueles professores participantes das Oficinas.

O currículo integrado do PROEJA é inovador no sentido da expansão da EJA ao ensino médio e à educação profissional e, as medidas para a construção de uma proposta que priorize o tempo específico destes alunos são imprescindíveis, porém durante a composição da maioria dos planos de curso as disciplinas do núcleo comum formaram uma linha de corte temporal: as cargas horárias reduzidas para dar espaço às disciplinas do núcleo específico³⁰. O conhecimento básico humanístico, neste sentido, pode ser marginalizado pela intenção de formação profissional voltada para os interesses do mercado de trabalho.

A implicação disso para a organização teórico-metodológica dos currículos do PROEJA se explicitou na discussão tangencial do eixo de integração, pois, em nenhum momento os elementos *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* foram ao menos questionados como possíveis ou não para compor a integração entre conhecimentos básicos e específicos. Tampouco a forma histórica marcada pela racionalidade instrumental que impõe limites aos mesmos quando tomados como princípios para a formação humana. Os quatro elementos permaneceram simbolicamente unidos, e apenas por estarem citados aqui ou ali nos Documentos e nos planos de curso, tornaria o currículo “integrado”.

A intenção de integrar já está precedida de algo: duas coisas no mínimo estão desintegradas. As tentativas de integração curricular levam em conta o eixo

³⁰ Lembramos que, os currículos – excluindo o curso técnico em Nutrição – foram compostos a partir daqueles de ensino médio integrado, e, estes currículos são formados para quatro anos, e não três como são previsto para o PROEJA.

ciência, cultura, trabalho e tecnologia como fundamento essencial. Entretanto, o *lôcus* principal onde se pretende *fazer/ocorrer* a integração é no interior da escola, nas atitudes e no comportamento dos professores e dos alunos, que submetidos às diretrizes oficiais e às incontáveis interpretações destas e do eixo mencionado, estão sujeitos à oposição e hostilidade de alguns conceitos e à fetichização de outros, à desarticulação em relação à totalidade complexa social que historicamente é conduzida de forma fragmentada por ideologias de origem na sociedade.

Em pesquisa recente, CORSO (2009)³¹ revelou, a partir de análise com base em entrevistas com professores inseridos no contexto do PROEJA no Paraná, a grande dificuldade destes em compreender as categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia, bem como o conceito de currículo integrado. As falas dos entrevistados demonstraram um distanciamento de alguns professores em relação à construção da nova proposta, ao passo que outros admitiram a dificuldade de compreensão do eixo cultura, ciência, trabalho e tecnologia, como podemos ver em alguns trechos das entrevistas:

- Eu não conheço o todo deste currículo. Eu recebi um cronograma para mim trabalhar. Essa organização eu vejo dentro da minha disciplina, eu não conheço o currículo deles.” (Entrevista P1.17/11/2008)
- É bastante difícil, bastante complicado, até porque, nem sempre os professores conseguem compreender isso, nem sempre chega à escola uma discussão completa desses quatro elementos. (Entrevista P9. 10/12/2008).
- Então! Isto eu acho que não é claro nem para a SEED. Por que não toma uma postura dizendo: eu penso a ciência assim, eu penso cultura assim, eu penso trabalho assim? Muito menos entre os professores; na área de humanas também tem esta dificuldade, mas eu vejo que na área de exatas tem mais dificuldade ainda, mais que nas humanas. Então, com relação desta terceira situação, assim como as duas primeiras está muito bonito o texto, mas não tem definição do que deve ser pensado, e quando eu não tenho definição o texto bonito pode dar vertente para várias coisas, inclusive para que o professor continue com a concepção neoliberal que este governo se botou contra (...) (Entrevista P8. 10/12/2008). (CORSO, 2009, p. 106).

A última fala desta entrevista evidencia a dicotomia que os textos normativos causam nas representações dos professores sobre a categoria trabalho ³². Por um

³¹ Trechos da Dissertação de Angela Maria Corso defendida em abril de 2009. A pesquisadora é membro do grupo de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”.

³² O contexto destas entrevistas foi elaborado a partir das representações dos professores da categoria Trabalho.

lado, o professor expressa a necessidade de textos mais claros e que digam “*o que deve ser pensado*”, e ao mesmo tempo ele está consciente de que as interpretações diversas do Documento podem gerar a reprodução do ideal “*neoliberal*”³³, oposto àquele pregado pelo governo atual do estado do Paraná (Gestão do Governador Roberto Requião, de 2003 a 2010). O conceito de trabalho, por exemplo, é explícito a partir do “trabalho como princípio educativo” nos Documentos, contudo, a forma trabalho como *emprego* aparece num ponto de oposição ao primeiro ou resumida a condições de exercício da cidadania. Estas duas vertentes estão presentes ao mesmo tempo no interior dos Documentos, e a partir desta contradição que a categoria trabalho, por exemplo, não foi elaborada e ampliada para a discussão sobre sua possibilidade *ou não* de permanecer como princípio imanente ao currículo integrado. Desta forma, o professor entrevistado foi muito coerente em expor a possível reprodução daquela formação profissional vinculada diretamente às necessidades do mercado de trabalho.

A educação profissional integrada à educação básica, portanto, parece seguir um duplo sentido: para o mercado de trabalho e para a formação do cidadão. Contudo, os Documentos e planos de curso do PROEJA silenciaram esta contradição no momento em que tentam homogeneizar os dois aspectos. Ciência, cultura, trabalho e tecnologia são os elementos usados para indicar esta “ *fusão*”, entretanto, estas categorias alcançam no mínimo a metade deste objetivo, pois, submetidas a uma “*racionalidade tecnológica*” são mais condizentes com a formação para o mercado do que com o ideal emancipatório, qual seja, aquele chamado de cidadania pelos Documentos analisados. Os limites ora identificados guardam proximidade com a realidade do “*homem unidimensional*”, de Marcuse:

No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política. (MARCUSE, 1982, p. 19)

Sobre a razão de ser da escola e da educação, imersa no contexto até agora discutido, Pucci (2005) aponta para três condições inerentes na atualidade:

³³ Palavras usadas pelo professor entrevistado.

- a) A ideologia do *homo economicus* invade todas as esferas da vida inclusive o campo da pedagogia;
- b) A educação escolar como um bem mercadológico;
- c) A escola como um dos centros de qualificação para os trabalhadores. (PUCCI, 2005, p. 7-10).

O primeiro se refere à desvalorização da pesquisa e do conhecimento humanista, em todos os níveis de ensino, inclusive o superior. A construção do conhecimento e o apoio às pesquisas se restringem ao limite ditado pelos interesses de mercado. No caso do PROEJA, um dos princípios do Documento Base Nacional é definido pela “pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos”. (BRASIL, 2007, p. 42). Contudo, em nenhuma proposta curricular analisada houve menção a um tempo específico selecionado para a pesquisa.

O segundo ponto está diretamente ligado ao primeiro, na medida em que o conhecimento, assim como as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, converteu-se em mercadoria. O autor conclui baseado em Lucídio Bianchetti, a questão paradoxal que a escola tem enfrentado:

De um lado, os empresários são unânimes em relação à valorização da escola quando diz respeito à educação básica. De outro lado, quando se trata da necessidade de elevar a qualificação dos trabalhadores, a escola, da forma como está organizada e funciona atualmente, está sendo considerada desnecessária. Hoje é predominante o ponto de vista dos empresários de que o sistema educacional deveria ser colocado a reboque do sistema produtivo. (BIANCHETTI, 2001, apud PUCCI, 2005, p. 10).

A formação para a cidadania pretendida pelo Documento Base Nacional e reproduzida nos objetivos das propostas pedagógicas do PROEJA, é antevista no espaço escolar, durante o processo de formação dos alunos, em contato com o conhecimento, com professores e colegas. A integração entre os conhecimentos básicos e específicos resultará, segundo o Documento, na formação integral do cidadão, bem como poderá promover esta integração na própria sociedade. Estas afirmações representam em seu conjunto uma grande lacuna na realidade, conforme aprofundamento da Teoria Crítica feito nesta pesquisa. Primeiro, a escola é um espaço eminente para a reprodução da lógica *administrada* do conhecimento,

principalmente ao se tratar de formação para trabalhadores. Não obstante, o conceito de cidadania não está definido, apenas aparece como consequência da integração. O movimento entre educação e mudanças na totalidade social não ocorre de forma direta e linear, e, desta forma, a integração curricular dentro da escola pouco afetará a realidade.

As concepções utilizadas nos Documentos para o currículo integrado do PROEJA, analisado sob a luz da Teoria Crítica, perderam seu potencial crítico na medida em que foram assumidas pela razão da mercadoria. Ciência e tecnologia, por exemplo, não representam conceitualmente o sucesso da verdade científica *a priori* sem passarem pelo crivo da crítica filosófica a qual Adorno, Marcuse e Horkheimer construíram em suas obras. Cultura e trabalho, igualmente, estão presas à mesma lógica instrumental que anula suas contradições e as submete ao controle da produção e do consumo. Andrew Feenberg, estudioso de Marcuse, assim se refere:

A tecnocracia é uma extensão de tal sistema à sociedade como um todo em resposta ao alastramento da tecnologia e gerenciamento a todos os setores da vida social. A tecnocracia se arma contra pressões do público, sacrifica valores e ignora necessidades incompatíveis com sua própria reprodução e perpetuação de suas tradições técnicas.

A tendência tecnocrática das sociedades modernas representa um caminho possível de desenvolvimento, um caminho que é peculiarmente obstruído pelas exigências do poder. Como Dewey, e pode surpreendê-los saber, como Marcuse, creio que a tecnologia tem outros potenciais benéficos que são suprimidos sob o capitalismo e pelo socialismo de Estado que poderia emergir ao longo de um caminho desenvolvimentista diferente. Ao submeter os seres humanos ao controle técnico às expensas dos modos tradicionais de vida, quando restringe grandemente a participação em design, a tecnocracia perpetua as estruturas de força da elite herdadas do passado em formas técnicas racionais. No processo, mutila não apenas os seres humanos e a natureza, mas também a própria tecnologia. (FEENBERG, 1991, p. 10)³⁴

Abstrair conceitos ou categorias da realidade concreta, pressupondo-os como absolutos, lineares e ideais para um determinado fim é, sem dúvida, uma visão a-histórica que não permite chegar a respostas científicas legítimas acerca da realidade complexa que buscamos compreender em ciências humanas. Quando a teoria resgata na história aspectos de linearidade nos fatos de forma que confirmem um determinado ideal transcendente, pressupõe-se, ao mesmo tempo, que a história

³⁴ FEENBERG, A. Critical Theory of Technology. Oxford University Press, 1991.

possui um *fim*, ou seja, o ideal universal alcançado em seu ponto absoluto.

Podemos concretizar esta situação sob um exemplo já comentado, em que as dimensões idealizadas que compõem a formação profissional está, entre outras questões, sob a égide das *competências e habilidades*³⁵ para a empregabilidade. Ainda que dissimulado, neste discurso observa-se um ideal de indivíduo com o fim de manter e reproduzir esta condição absoluta. Por esta razão, neste trabalho tomamos o cuidado em não tornar também o *trabalho como princípio educativo* um ideal absoluto de educação, para não correr o risco de estarmos reproduzindo ideologias orgânicas ao capital e à dicotomia das classes sociais.

As reformas curriculares que agiram sobre a educação profissional indicam conceitos que se solidificaram diante da crítica teórica dos pesquisadores e professores da área, e, em certa medida, o próprio conceito de *reforma* não sustenta os objetivos reais de transformação da realidade educacional do país. O caso das reformas no campo da EJA, como podemos analisar por meio da história, inúmeras pesquisas e ações estendidas à comunidade, é ainda mais alarmante: reformas que incidiram nos efeitos e não na estrutura social, que deu base para existirem ainda 16 milhões de analfabetos acima de 15 anos no Brasil³⁶.

A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. (SHIROMA, 2005, p. 429)

Temos a compreensão de que o plano concreto, material estabelecido nas relações sociais, é produzido historicamente no intercâmbio entre homem e natureza. E, da mesma forma, compreende-se que a formulação das idéias, a composição da cultura e a linguagem são produzidas e incorporadas *na e a partir da* realidade concreta, que, aos seus contemporâneos, permite um contexto próprio.

Compreende-se, neste sentido, que as *idéias* são historicamente concebidas e compreendidas por nós, e por esta razão cada tempo histórico produz sua própria

³⁵ Para aprofundamento deste assunto, consultar as principais autoras da área: Acácia Z. Kuenzer; Marise Ramos; Monica Ribeiro da Silva.

³⁶ Dados encontrados no Portal MEC:
http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=236.
 Acesso em 06 de fevereiro de 2009, às 13h40.

verdade, sua própria teoria para compreender a realidade. Os significados destas idéias, teorizadas e elevadas a categorias científicas e conceitos, encontram-se inseridos nesta mesma realidade, em que as relações sociais e históricas estabelecidas possuem múltiplas possibilidades e podem reconduzir estes conceitos a diferentes significados. O campo de estudos em educação não foge a esta prerrogativa. Conceitos diluem-se, transformam-se, ressignificam-se por razões que nem sempre estão explícitas.

Mas, aonde se encontram tais conceitos/significados no campo de estudos em educação? Eles perpassam por diferentes interpretações, desde conceitos sobre educação encontrados na Lei, até os utilizados para guiar determinada diretriz curricular, ou ainda para guiar a ação docente em sala de aula. O que nos motivou, portanto, à problemática desta pesquisa é justamente o ponto em que os diferentes conceitos neste campo por poucas vezes sofrem análise crítica acerca de seu sentido, pelo contrário, permanecem pela reprodução inerte da legislação e da prática pedagógica.

Frigotto (2008) traça uma análise da categoria *trabalho*, conferindo a polissemia da palavra, a contradição e a historicidade de seu significado. Durante a exposição, o autor alerta para um grande desafio aos pesquisadores: “(...) o de não alcançar-se a saturação histórica do concreto, isto é, de não saber apanhar a multiplicidade de determinações que fazem o concreto” (OLIVEIRA, 1987, apud FRIGOTTO, 2008, p. 02).

O objetivo da análise polissêmica histórico-crítica da palavra *trabalho* ou de qualquer outra que esteja cristalizada nos campos de pesquisa – neste caso, a educação – vai além de considerações idealizadas que permitem a compreensão da linguagem independentemente do contexto social e do convívio material entre seres humanos e natureza. Nos objetivos do autor

No primeiro ponto busco sinalizar que a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe. O grande desafio é o de apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das idéias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho. (FRIGOTTO, 2008, p. 04)

No exemplo desta discussão, temos a centralidade na categoria *trabalho* e, da mesma forma trouxemos a discussão de *ciência, tecnologia, cultura e trabalho* de

maneira crítica e histórica em seus significados incorporados nos principais Documentos normativos³⁷ para os cursos do PROEJA. Para tanto, os conceitos escolhidos não foram tomados de forma aleatória: integrantes de um discurso arraigado no campo de políticas curriculares da educação profissional, estes conceitos tornaram-se nos últimos anos um alicerce básico para o currículo que integre educação profissional e educação geral e carregam uma grande carga simbólica e consistente.

As iniciativas políticas e teóricas para a composição do currículo integrado do PROEJA representam um grande passo para a educação de nível médio, profissional e EJA. Nesta pesquisa, ao centrarmos a atenção no *currículo integrado*, neste caso, visualizamos um *calcanhar-de-aquiles* em meio aos sucessos e fracassos que a educação profissional sofreu em suas tentativas de unidade e ruptura com o ensino médio.

³⁷ Documentos nacionais e estaduais que versam sobre o PROEJA, a EJA e o Ensino Médio: Decreto nº 5.154/2004; PARECER CNE/CEB nº 39/2004; PROEJA Documento Base promovido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – MEC - em 2007; Resolução nº 01/2005; Parecer CEB nº 11/2000; Resolução CEB nº 04/1999; Parecer CNE/CEB nº 16/1999; Documento Orientador para o PROEJA produzido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná, em 2007 (versão preliminar); Currículos cursos ofertados na rede estadual de ensino para o PROEJA.

3.3. Síntese do Capítulo

Recentemente, a Lei nº 11.741 de julho de 2008 alterou os artigos 37º, 39º, 41º e 42º da atual LDB, e, basicamente, a redação salientou a relação da educação profissional com o ensino médio e principalmente com a EJA: “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. O artigo 37º da LDB ganhou um § 3º, que diz “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. (BRASIL, 2008). As alterações promovidas na LDB têm, em sua maioria, grande poder de legitimidade, e, a relevância dada à educação profissional integrada a EJA na nova Lei, traz indícios de maior sustentação do PROEJA.

A revisão dos pressupostos teóricos indicou limites e possibilidades do PROEJA, no que se refere à construção de uma base curricular integrada entre educação de nível médio, educação profissional e EJA. Neste sentido, aliou-se ao processo de construção curricular do PROEJA, uma especial atenção com a especificidade da EJA. Esta modalidade de ensino historicamente é marcada por iniciativas descontínuas e contraditórias, cujos reflexos evidenciam-se na despersonalização do currículo e das práticas da EJA, confirmadas em diversas pesquisas neste campo.

A EJA difundiu-se como conceito e modalidade regular de ensino a partir das mudanças sociais provocadas pela Constituição de 1988, em que a concepção de educação passou a ser reconhecida legalmente como um direito do cidadão a qualquer tempo, e dever do Estado em promovê-la. Logo, com a Lei nº 9394/1996, a EJA pôde se concretizar como modalidade de educação básica, contextualizada em um determinado tempo e modelo econômico-social, na tentativa de se distanciar de práticas tradicionalistas que relacionaram por muito tempo os níveis de aprendizagem à idade.

Vale a pena observar, portanto, que no processo de construção dos planos de cursos do PROEJA ressaltou-se um agravante: os jovens e adultos exigem que neste mesmo eixo de integração insira-se a categoria *tempo*. A maioria da literatura

e das pesquisas empíricas no campo de educação de jovens e adultos³⁸ pressupõe que estes alunos possuem sua especificidade, como trabalhadores, carregados de experiências e de responsabilidades familiares, as quais nem sempre serão condizentes com condições tradicionalmente organizadas na escola, na sala de aula e no currículo, conduzindo novamente a exclusão deste aluno da escola.

No caso do PROEJA, o cruzamento entre as áreas do conhecimento científico e tecnológico não garante, *a priori*, que a particularidade da EJA obtenha atenção. Ao mesmo tempo, a atenção demasiada sobre a perspectiva metodológica da EJA foi central, enquanto o debate sobre integração a partir do eixo *trabalho, cultura, ciência e tecnologia* foi secundário.

As incongruências encontradas entre os diferentes documentos normativos elaborados para o PROEJA, foram ressaltadas neste capítulo como uma das formas de assinalar indícios que poderiam confirmar ou contradizer a hipótese desta pesquisa. Os planos de curso e as oficinas nas quais destacamos as falas dos sujeitos, da mesma forma, foram fontes importantes que nos informaram proximidades e distanciamentos do pressuposto e da problemática da pesquisa. Portanto, os resultados encontrados, a partir das categorias eleitas para a análise – trabalho, cultura, ciência e tecnologia – condizem com nossa hipótese. O eixo de integração não possui um objeto crítico e se mantém imune às contradições e à história. O conhecimento, sob a égide da razão sem sentido emancipatório, é mercadoria e, para a formação profissional de trabalhadores, esta limitação objetiva alia-se ainda à exploração da força de trabalho.

A *denúncia* que os autores da Teoria Crítica fazem sobre a razão instrumental está de forma dialética aliada ao *anúncio* da razão emancipatória. Na medida em que se nega o irracionalismo e a sociedade tecnocrática, afirma-se o resgate da emancipação e da crítica.

³⁸ Para aprofundamento do campo da EJA, consultar principais autores da área como: Maria Clara Di Pierro; Sérgio Haddad; Álvaro Vieira Pinto; Jane Paiva; Judith Kalman e Paulo Freire.

Considerações Finais

No campo da Lei e das reformas operadas na educação, toda pesquisa poderá ser parcial em sua análise quando se propõe a compreender os discursos pedagógicos que engendram as reformas e os textos normativos. Entre o instrumento legal e a prática escolar há uma distância considerável para se afirmar que pesquisas nesta área são parciais, porém necessárias. A Lei não possui força própria e não se cria aleatoriamente, ela é fruto de disputas e alianças formadas em redes sociais que primam pelo seu reconhecimento. O texto legal não garante a prática, mas pode redefinir – ou pelo menos desacomodar – práticas nunca questionadas e posições até então absolutas. Se a prática escolar recebe novas prescrições curriculares, estruturais ou burocráticas, por um lado ela muda e por outro resiste. Deste duplo movimento surge um novo produto, imprevisível em relação ao que estava prescrito.

Assim, dentro dos limites desta análise impôs-se a necessidade de discussão dos instrumentos normativos que direcionaram a prática pedagógica dos cursos do PROEJA no Paraná desde a implantação em 2008. Nestes documentos há uma posição política, formada desde os anos 1980 no processo de redemocratização do país, explícita e definida sob o eixo *ciência, tecnologia, cultura e trabalho*. Para a educação profissional, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos, concordamos com estas posturas políticas que defendem a educação pública de qualidade para todos os trabalhadores. Estas três formas de ensino, integradas em uma só diretriz expressam, atualmente, um avanço para a educação no país, sem deixar de ressaltar todas as contradições expostas durante esta pesquisa, que foram, no mínimo explicitadas e questionadas.

O discurso oficial para a educação profissional além de anunciar a visão de trabalho, de sociedade e de indivíduo específicas deste contexto, igualmente pretendeu silenciar outros discursos com o objetivo de se tornar hegemônico. Contudo, a indagação necessária neste momento é: o discurso que tenta se legitimar a partir do eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* conseguirá impor hegemonia? Mais do que um questionamento, este é o desafio lançado a partir da justificativa inicial desta política de expansão da educação profissional: a democratização do conhecimento e o comprometimento com a classe trabalhadora.

Contudo, mesmo que o eixo alcance hegemonia, a partir de nossas análises constatamos que o discurso sobre o eixo e seus significados conservou *imunizados* os conceitos de ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Para Marcuse (1967), a sociedade da década de 1960 é marcada pela administração total, pela personificação da Razão alçada às dimensões de vida pública e privada, aos comportamentos individuais e coletivos. Regida pela razão instrumental, a sociedade gerou mecanismos de homogeneização e de aceitação total destes, por meio das relações de troca, da produção de novas necessidades, de consumo e da linguagem. Existiu uma satisfação coletiva pela sociedade, ampliada principalmente por uma “linguagem da administração total”. (MARCUSE, 1967, p. 93).

O “fechamento do universo da locução” para Marcuse é a privação das mediações necessárias no processo de cognição humana para compreensão e avaliação da realidade. O fundamento desta idéia está na racionalização extrema das relações sociais que não permite oposição sobre o formato, os fatos e as “coisas” produzidas por esta sociedade administrada, pois tudo estava a favor do “alto nível de bem-estar”. (MARCUSE, 1967, p. 93). As manifestações do operariado, por exemplo, não erigiam mais sua voz de oposição, as manifestações estudantis eram consideradas irracionais, qualquer postura de contradição tornava-se, aos olhos da administração racional, desajustes sociais em relação à imensa camada homogênea e democrática difundida pela linguagem instrumental.

Com todas as ressalvas históricas e geográficas, as idéias de Marcuse são pertinentes para um olhar sobre nossa realidade. O conhecimento escolar, da forma como é valorizado na fase do capitalismo tardio tem - assim como a linguagem, a propaganda, etc. - função instrumental. Ciência e tecnologia, por exemplo, como observamos nas análises do capítulo três, são conceitos neutros de contradição, assimilados pela falácia de que a ciência é teoria, e a tecnologia sua aplicação prática. Ou ainda, pela aceitação romântica de que juntas irão proporcionar o progresso social do país.

Resistir ao estado de administração total ao qual as formas de comunicação e linguagem são reféns é possível hoje em dia em espaços fragmentados. A linguagem de resistência e oposição se impõe em discursos sobre as tribos urbanas, raça, gênero, etnia, escolha sexual, população rural, entre outros. Contudo, essa resistência não se compõe de maneira homogênea pelos direitos que todos os

indivíduos têm em comum: a autonomia. Assim, fica claro que o fechamento do universo da locução ainda carrega mecanismos apelativos (com maior alcance pelas novas tecnologias de comunicação e informação da atualidade) que adaptam a linguagem e os comportamentos sociais como forma de controle.

Indivíduos privados de mediações entre a locução e o pensamento são automaticamente assimilados na totalidade racional, tornam-se indivíduos unidimensionais. A responsabilidade da crítica não faz mais sentido, e mesmo quando se faz, são imitações e reprodução de jargões panfletários.

Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo transcendem estes, estão perdendo sua representação lingüística autêntica. Sem tais mediações, a linguagem tende a expressar e promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e de sua função. (MARCUSE, 1967, p. 93).

Para o autor, o operacionalismo das ciências físicas estendeu-se a outros campos, inclusive à Filosofia. Consiste em um método de empirismo total para “tornar o conceito sinônimo do conjunto de operações correspondente” (MARCUSE, 1967, p. 94). O conceito identifica o fato, a linguagem padroniza-o como verdade e assim, palavra e conceito têm o mesmo conteúdo. O discurso padronizado exclui todo acúmulo de significantes dos conceitos e aborda um único significado, aquele em que plenamente todos devem reproduzir da forma mais previsível possível.

Os pressupostos conceituais de *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* no interior dos documentos normativos que regem o PROEJA no Paraná, representam uma concepção específica de trabalhador da atualidade, com capacidades técnicas, manuais e operacionais para a reprodução do trabalho, além de capacidades cognitivas e intelectuais para agilidade, flexibilidade e resolução de problemas imprevistos. Este perfil é definido desde a década de 1990 com a formação para habilidades e competências e, até então, nada parece novo a não ser pela preocupação com a “formação integral” deste trabalhador. O eixo de integração aponta para a meta da integração entre formação para o mundo do trabalho e formação para a cidadania.

Se a redação dos textos normativos por si só alcançasse os objetivos educacionais, de início ela já apontaria algumas incoerências. O que está prescrito para o PROEJA em suas diversas diretrizes alcança parcialmente a clareza sobre o

eixo de integração e, portanto, seus objetivos para tornar este eixo válido para o currículo integrado, também são parcialmente alcançados.

Mas, por que isso ocorreu? Esta pesquisa buscou analisar a hipótese de que a sociedade baseada na acumulação de capital e regida por uma racionalidade instrumental separa, *a priori*, os conhecimentos técnicos dos científicos e, portanto, o currículo integrado baseado no eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia*, não seria capaz de integrar o que na sociedade já está rompido. Buscamos investigar esta hipótese utilizando a Teoria Crítica da Sociedade, a fim de compreender se estes elementos na atualidade comportam o objetivo de integração curricular. Encontramos indícios dentre as diretrizes para o PROEJA de que o próprio discurso é confuso e em alguns momentos vai contra a própria concepção de formação integral. Os limites do texto normativo existem dentro de um rol de objetivos e interesses políticos que geram adesão ou resistência, contudo, para esta análise foi possível averiguar que estes limites existem não somente pela diferença entre o prescritivo e a prática escolar, mas inclusive pela relação de distanciamento entre a concepção de “formação integral” postas nos documentos, os interesses e necessidades dos trabalhadores diante da acumulação de capital.

As análises da autora Martins (2000) são atuais e compartilham com as de Almeida (1998) ao dizer que a acumulação de capital procura garantir sua reprodução na estrutura do Estado, por meio de reformas em sua configuração (MARTINS, 2000, p. 70). Isso nos leva a relacionar o tipo de sociedade em que a Teoria Crítica preocupou-se em compreender. A sociedade que se formava nas décadas de 1960 e 70 ainda não estabelecia, obviamente, no que hoje conhecemos como desemprego estrutural e a expansão dos meios de comunicação via *Internet*. Contudo, as reformas educacionais financiadas por organismos internacionais no Brasil – BIRD, FMI, BID, CEPAL, entre outras – são uma forma instrumentalizada de negociar a miséria social. Negocia-se, mediado pela necessidade de acúmulo de capital, o conhecimento. Contrata-se, mediado pela nova forma de “capital humano”, um conhecimento específico de flexibilidade, polivalência e multi-linguagens, no qual “a eleição do conhecimento como mola propulsora desta última etapa do Capitalismo constituem o caldo cultural que tem permeado as mudanças operadas no conceito de educação necessária para formação de mão-de-obra”. (MARTINS, 2000, p. 72).

Para educação profissional as prescrições *tecnicistas*³⁹ dos anos 1970 perduram em grande parte na atualidade, na medida em que mantém vínculos lineares entre os conteúdos curriculares e as necessidades do mercado de trabalho.

Documentos orientadores internacionais (CEPAL, 1992; BIRD, 1995; UNESCO, 1994) e nacionais que tratam sobre a educação profissional de nível médio, não fazem menção às situações agressivas de miséria social que o país enfrenta, em níveis altos de desemprego, de violência e fracasso escolar. Os instrumentos normativos para a educação remetem especialmente aos problemas existentes nas gestões anteriores de governo, afirmam as perspectivas da gestão em curso e prometem – mais uma vez – a educação como medida de reparação das injustiças sociais. A ênfase dada à educação profissional desde 2003 é sem dúvida uma das marcas que a gestão do governo Lula deixa para o país. A concepção pedagógica de formação integral dos trabalhadores foi a alavanca para que esta marca se estabelecesse, enquanto relacionou a expansão da educação profissional com o progresso e desenvolvimento social do país.

Em face desta passagem política e pedagógica que o Brasil atravessa – e que provavelmente não será apenas uma “passagem” – concordamos com Popkewitz (1997) de que o estudo sobre as reformas educacionais é necessário para compreender intrinsecamente as relações de poder e conhecimento estabelecidas, bem como revelar o conceito de *reforma* e sua associação direta com o “progresso”. Para o autor, as reformas serviram mais para a “regulação social” como meio de concentrar comportamentos sociais a um fim singular e determinado, do que para maior aderência das ações institucionais públicas às necessidades dos indivíduos.

O currículo integrado do PROEJA, desta forma, enfrenta tais situações, pois é fruto do contexto de políticas de expansão da educação profissional e do ensino médio pós década de 1990 e revigoramento pedagógico sobre a idéia de *trabalho como princípio educativo*. O ensino médio, por exemplo, é a fase da educação básica que mais acumulou fracassos em relação às perspectivas da sociedade. Por um lado, a formação científica-humanista responsável pela travessia ao ensino

³⁹ A década de 1970 para o Brasil é marcada pela racionalização do ensino por meio de técnicas lineares e repetitivas, baseadas principalmente em teorias behavioristas.

superior não sustenta este objetivo, pois apenas 12,7%⁴⁰ dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estão em algum curso superior. Por outro lado, a formação técnica profissional fica responsável por garantir qualificação e emprego aos alunos jovens e adultos e, entre os jovens, por exemplo, de cada 100 que ingressaram no mercado de trabalho nos últimos 10 anos, pelo menos 55 ficaram desempregados e apenas 45 encontraram uma ocupação (POCHMANN, 2007). Portanto, a promessa de ensino médio integrado para jovens e adultos já nasceu enfraquecida pelas mazelas a que esta modalidade foi exposta.

Nas análises dos Documentos e planos de curso do PROEJA feitas neste trabalho é importante salientar nestas considerações finais que a concepção de integração a partir do eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* está muito mais próxima das ações dos sujeitos – professores, alunos, gestores – do que da concepção de integração entre os conhecimentos. Nos planos de curso e em suas diretrizes não há manifestação de integração entre as disciplinas de forma a criar novos conhecimentos ou conhecimentos integrados que ultrapassem a divisão disciplinar e hierarquização dos conteúdos. O que encontramos nas prescrições curriculares são previsões de que a integração ocorrerá a partir de um diálogo entre as disciplinas e pela troca de experiências metodológicas entre os professores. Revela-se, assim, a materialização do conceito de integração em ações individuais e em metodologias, muito distante da discussão necessária para a quebra das barreiras entre as diferentes áreas – e professores das diferentes disciplinas – de conhecimento e as possibilidades de integração entre os diferentes estatutos teóricos.

Ao compararmos as diretrizes do PROEJA com aquelas prescritas pela Lei nº 5.692 de 1971 podemos notar que a profissionalização compulsória prevista na época foi um modo de conter a demanda para o ensino superior. Os desafios dos anos de 1990 com a nova LDB, por outro lado, exigiam um volume maior de conhecimentos e que só poderiam ser atingidos genericamente por meio da formação humanística e propedêutica. A formação geral foi priorizada por ser mais adaptável ao mercado de trabalho. A partir de 2003, as discussões dos anos 1980 foram retomadas, a promessa de integração entre educação geral e profissional foi

⁴⁰ Dados referentes à pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em 2008.

revigorada com o Decreto nº 5.154/2004. Contudo, permanecem documentos normativos da década de 1990 (Parecer CEB 15/1998; Resolução CEB 03/1998 entre outros) incoerentes com a promessa de integração, permanecem ainda áreas científicas restritas que não abrem mão de seus estatutos teóricos. Em face disso, vimos o PROEJA chegar em seu primeiro ano no Paraná com um grande incentivo do governo, porém, com alguns dados alarmantes.

A separação entre educação profissional e geral não é consequência apenas das idas e vindas das reformas educacionais no ensino médio, mas antes, situa-se no cerne da sociedade organizada e racionalizada pela troca e acumulação de capital. O desafio lançado para o currículo integrado é o de aprofundar as discussões, incentivando o pensamento crítico e dialético sobre as relações de produção e de acumulação do sistema capitalista tardio. É preciso clareza nesta relação, pois, no atual contexto, o conhecimento conquistou definitivamente um caráter instrumental, conferido principalmente pelas noções de ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Justifica-se, assim, a necessidade de discutir estes conceitos antes de elegê-los como válidos *a priori*.

Nomear este eixo como centro da proposta para o PROEJA exige mais do que a busca pelos significados de cada um dos elementos que o compõe, como forma de justificá-los ou legitimá-los no discurso para o currículo integrado. O desafio lançado pela perspectiva crítica desta pesquisa é buscar os significantes destes conceitos como forma de desvelá-los e explorá-los na história, nas relações de poder e nos interesses políticos atuais que circundam a educação profissional para jovens e adultos. O texto normativo é em certa medida expressão de uma prática social predominante em determinada época histórica, o importante para a pesquisa neste caso é a compreensão das relações sociais afinadas pelo contexto.

De acordo com as análises feitas neste trabalho sobre o eixo de integração curricular para o PROEJA, notamos a falta de estrutura e apoio pedagógico que garanta tal eixo como princípio norteador dos cursos nesta modalidade. Por maior que seja o esforço na tentativa de legitimar os conhecimentos curriculares a partir dos conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia, é preciso um projeto de permanência do Programa que compreenda os interesses dos alunos matriculados, bem como as razões dos desistentes.

A escolha pelo eixo é antes uma escolha política. Portanto, a forma com que os conceitos devem repercutir nas escolas de acordo com as prescrições, nos

comportamentos dos professores e alunos é específica e restrita, situação passível de refutar oposições ou pelo menos novas alternativas, pois segundo Marcuse, “O substantivo governa a sentença de um modo autoritário e totalitário, e a sentença se torna uma declaração a ser aceita – repele a demonstração, a qualificação, a negação de seu significado codificado e declarado”. (MARCUSE, 1967, p. 95).

O pensamento unidimensional transforma aquilo que é estranho em familiar por assimilação ou identificação imediata. O diferente é assimilado não como forma de inclusão, mas pela diluição. É preciso, portanto, favorecer o pensamento bidimensional, que segundo Marcuse se encontra na

(...) tensão entre o *é* e o *deve*, entre essência e aparência, potencialidade e atualidade – a invasão das determinações negativas e positivas da lógica. Essa tensão constante penetra o universo bidimensional da locução, que é o universo do pensamento crítico e abstrato. (MARCUSE, 1967, p. 103).

O exercício teórico de pesquisa realizado durante o mestrado em educação, levantou mais perguntas do que respostas, isso porque se admitiu os limites entre a pesquisa e a complexidade da realidade da educação pública brasileira, que, no mínimo, já possui mais prescrições normativas e pedagógicas do que qualquer outra esfera institucional. Não será a partir da escola, ou a partir desta pesquisa, que se levantará a transformação e se alcançará a autonomia desejada. É na forma da sociedade atual que se encontra estruturalmente o limite entre a formação e a semi-formação, entre a linguagem administrada e o pensamento dialético. Quais são as possibilidades, portanto, do pensamento bidimensional se devolver na educação básica formal? Em que medida isto está ao alcance dos sujeitos neste contexto? A insatisfação e o inconformismo com o estado vigente da sociedade são, segundo a Teoria Crítica, um importante passo para tencionar a racionalidade instrumental e a obstrução do pensamento autônomo. A Teoria Crítica aliada à educação prima pela mudança, principalmente aquela que opera na subjetividade. Vemos assim, a necessidade de pesquisas e discussões que ousem resgatar a *razão emancipatória*, a *formação cultural*, a *educação contra a barbárie* e a *elaboração do passado*, com o foco nos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). **Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Teoria da semicultura**. In: *Educação & Sociedade*. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. Trad. De Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Cultura y Civilización. In: _____. **La sociedad: Lecciones de sociología**. Buenos Aires: Editorial Proteo, 1969. p. 91-102.

ALMEIDA, L. F. de. Entre o local e o global: poder e política na atual fase de transnacionalização do capitalismo. In: Dowbor, L. Ianni, O., Rezende, E. A. (org). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAZZO, Walter *et all*. Os estudos CTS. In: **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Espanha: OEI, 2003.

BECK, U. Politics of risk society. In: FRANKLIN, J. **The politics of risk society**. Oxford: Blakwell, 1998.

BIRD. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Washington DC, 1995. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=787924>. Acesso: 08 de março de 2010.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de abr. 1997.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de jul. 2004. (a)

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 39 de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto n. 5154/04 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Brasília, DF, 2004. (b)

_____. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de jul. 2006. (a)

_____. Ministério da Educação. **Documento base** – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2006. (b)

_____. Ministério da Educação. **Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/1998. Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 03/1998. Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 16/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional.** Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 01/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 11.741 - de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de jul. 2008.

BRAVERMAN, H. Gerência Científica. In: BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista.** Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRITTO, G. da S; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** Curitiba: Ibpex, 2006.

CALAME, P. Transferências de tecnologia entre o norte e o sul: onde estão os mediadores? In: Witkowski, N. et all. (org). **Ciência e tecnologia hoje.** São Paulo: Ensaio, 1995.

CEPAL. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Disponível em: <http://www.cepal.org.br>. Acesso: 12 de abril de 2009.

CIAVATTA, M.; TREIN, E. **A Transformação do Trabalho e a Formação Profissional na Sociedade da Incerteza.** In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped. Caxambu, MG, 2006.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira.** In: Instituto de Estudos do Trabalho e da Sociedade. Jan/ 2005.

CORSO, A. M. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização.** Curitiba, 2009. 129 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

COWAN, R. S. (1999). The industrial revolution in the home. In: Mackenzie, D. e Wajcman, J. (eds). **The Social Shaping of Technology.** Philadelphia: Open University Press, pp 161-176.

CUTCLIFFE, S. La emergência de CTS como campo acadêmico. In: **Ideas, máquinas y valores: los estudios de ciencia, tecnologia y sociedad.** Barcelona: Anthropos, 2003.

DAGNINO, R. Introdução. In: DAGNINO, Renato. **Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

DAGNINO, R. *et all.* El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria. **Redes**, 7 (6), pg. 13-51, 1996.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, 2005

FEENBERG, A. Technology e freedom. In: FEENBERG, A. **Alternative Modernity: the technical turn in philosophy and social theory.** Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1995.

_____. **Teoria crítica da tecnologia.** In: <http://www.sfu.ca/~andrewf/critport.pdf>. Acesso em 30/11/2008. Texto original *Critical theory of technology*. Tradução da Equipe de Tradutores do Colóquio Internacional "Teoria Crítica e Educação". Unimep, Ufscar, Unesp. Versão em inglês: <http://www.sfu.ca/~andrewf/CRITSAM2.HTM>. Universidade Simon Fraser – Canadá. s/a.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe.** In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – Anped. Caxambu, MG, 2008.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

_____. (org) **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GIROUX, H. Escolarização e política do currículo oculto. In: _____. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Pedagogia Radical: subsídios.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. Trad. De Dagmar M. L. Zibas.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 02: **Os intelectuais. O princípio educativo.** Caderno 12. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios

sobre a história dos intelectuais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: *Textos escolhidos*. Trad. de Zeljko Loparic et. al. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção os Pensadores).

KREIMER, P.; THOMAS, H. Um poco de reflexividad o de donde venimos? Estúdios sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina. In: **Producción y uso social de conocimientos**: estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas Editorial, 2004.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LENHARDT, Gero. **Educação Formal, Cidadania e Força de Trabalho**. In: Revista Contemporaneidade e Educação. Ano I, n.º0, Setembro, 1996. pg. 37-75.

LOPES, A. C. **Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

_____. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 26, 2004.

_____. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. (org). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

LÖWI, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (a)

_____. "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem". Trad. Carlos Nelson Coutinho. In: **Temas de Ciências Humanas**, nº 4. – São Paulo: Ciências Humanas, 1978, p. 1-18. (b)

MACKENZIE, D.; WAJCMAN, J. Introductory essay and general issues. In: _____. **The social shaping of technology**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1996.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional**. Trad. de Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. Comentários para uma redefinição de cultura. In: **Cultura e sociedade vol II**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. p. 153-174.

_____. Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura. In: **Cultura e Sociedade vol. I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. p. 89-131.

_____. **Razão e Revolução: Hegel e o advento da Teoria Social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed., 1988.

MARINI, R. M. **Dialética da Dependência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARTINS, A. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento.** In: Cadernos de Pesquisa, n.º 109, p. 67-87. mar/2000.

MARX, K. **O Capital. Crítica da Economia Política. Livro I, Vol. 1 e Vol. 2.** São Paulo: Nova Cultura, 1996. Coleção Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

_____. **O método da economia política.** Tradução de Fausto Castilho. São Paulo. IFCH/Unicamp, 1996.

MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt. Luzes e sombras do Iluminismo.** São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

MELO, Alessandro de. **Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros.** Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20/04/2010.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

NOBLE, D. Social Choice in machine design: the case of automatically controlled machine tools. In: MacKenzie, D. e Wajcman, J. (orgs). **The Social Shaping of Technology.** Philadelphia: Open University Press, 1999.

ORTIZ, R. Mundialização, cultura e política. In: Dowbor, L. Ianni, O. Rezende, P. E. A. (org). **Desafios da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PAIVA, A. C. de. **Tendências epistemológicas na produção do conhecimento científico em Educação Física e esportes**. Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife : CBCE, 2007.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2005.

_____. **Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006.

_____. SEED. **Documento Orientador da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e adultos no Paraná**. 1ª versão. Curitiba, 2008.

PINCH, T. F.; BIJKER, W. E. The social construction of facts e artifacts: or how the Sociology of Science and the Sociology of Technology might benefit each other. In: BIJKER, W. *et all*. **The social construction of technological systems**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1997.

POCHMANN, M. **Situação do Jovem no Mercado de Trabalho no Brasil**: um balanço dos últimos 10 anos. São Paulo, SP: Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRESTES, N. H. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, B. (org). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995. 2ª Edição.

PUCCI, B. (org). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995. 2ª Edição.

_____. **Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação. Comunicações**. Piracicaba- SP, v. 02, p. **70-80**, 2005.

_____. **Experiências brasileiras da atualidade da Teoria Crítica**. Constelaciones – Revista de Teoria Crítica, n. 01. dez/2009. p. 160-164. Disponível em http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/constelaciones/article/viewFile/6647/6639. Acesso em 13 de abril de 2010.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

SANTOMÉ, J. T. O conceito de interdisciplinaridade. In: SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998, p. 62-80.

SANTOS, Á. M. C. **Educação e Trabalho: as confluências epistemológicas contidas na educação profissional destinada á jovens e adultos – PROEJA**. VI Seminário do Trabalho. In: VI Seminário do Trabalho-Fundepe, Marília - SP, 2008.

SANTOS, T. dos. **Democracia e socialismo no capitalismo dependente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC). **Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007:** de Programa a Política Pública. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproeja2007.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

SILVA, M. R. **Currículo e Competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Teoria Curricular e Teoria Crítica da Sociedade: elementos para (re)pensar a escola.** Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 80-91, jul.-dez./2008.

_____; COLONTONIO, E. M. ; PEREIRA, G. A. M. . **Ensino Médio Integrado: percursos da institucionalização da educação profissional integrada à educação geral a experiência do estado Paraná (2004-2007).** In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul. VII Anped Sul Pesquisa em Educação e Inserção Social. Itajaí, SC, 2008.

_____; ALMEIDA, A.; CORSO, A. M.. **A implantação do PROEJA no Paraná: percursos e percalços da construção de uma perspectiva curricular integrada.** In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre-RS. XIV ENDIPE – ANAIS, 2008, p. 01-15.

_____; COLONTONIO, E. M., PEREIRA, G. **Ensino Médio Integrado: percursos da institucionalização da educação profissional integrada à educação geral – a experiência do estado do Paraná (2004-2007).** In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul, 2008. Itajaí, SC. VII ANPED SUL: PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL. Itajaí, SC: UNIVALI, 2008, p. 01 a 08.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de**

documentos. Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIMMEL, G. Sobre a sociedade e a cultura. In: **Simmel e a Modernidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. The Metropolis and Mental Life. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

SMITH, M. R. Technological Determinism in American Culture. In: SMITH, Merritt Roe and MARX, Leo. **Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1996.

TUMOLO, P. S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educação & Sociedade. v. 26, n.90, Campinas jan./abr. 2005.

UNESCO. **Relatório da reunião educação para o século XXI**. Paris: UNESCO, São Paulo, n. 26, 1994. Disponível em http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso: 08 de março de 2010.

VILELA, R. A. T. **Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 45, 2007.

WINNER, L. Do artifacts have politics? In: MACKENZIE and WAJCMAN, **The social shaping of technology**. Open University Press, 1996.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 28, Apr./2005.